

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CARLOS HENRIQUE RIZZO

**Se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar**

*Os Graus de Autoria no Ensino Médio*

São Paulo  
Janeiro de 2021

CARLOS HENRIQUE RIZZO

**Se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar**

Os Graus de Aatoria no Ensino Médio

Dissertação de mestrado apresentada à  
Faculdade de Educação da Universidade  
de São Paulo para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação,  
Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Livre Docente  
Claudia Rosa Riolfi

São Paulo  
Janeiro de 2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Rs Rizzo, Carlos Henrique  
Se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar -  
Os Graus de Aatoria no Ensino Médio / Carlos  
Henrique Rizzo; orientadora Claudia Rosa Riolfi. --  
São Paulo, 2021.  
188 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Escrita. 2. Argumentação. 3. Ensino Médio. 4.  
Aatoria. 5. Graus. I. Riolfi, Claudia Rosa, orient.  
II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Carlos Henrique Rizzo

Se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar: Os Graus de Aatoria no Ensino Médio

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Livre-Docente Cláudia Rosa Riolfi (Orientadora)

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Membros Suplentes

Prof. Dr. Emerson de Pietri

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Schuler

Colégio Humboldt

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mical de Melo Marcelino

Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Aos colegas professores, pela luta  
Aos queridos alunos, pelo motivo  
Aos estimados familiares, pelo respeito  
Ao poeta Drummond, pela metáfora.*

## **Agradecimentos**

À professora Claudia Rosa Riolfi, pela orientação cuidadosa. Nestas páginas, constam muitos de seus apontamentos, críticas, sugestões e ensinamentos. Sua orientação e suas aulas na graduação me acompanharão para sempre em minha carreira profissional e acadêmica.

Aos professores Ernesto e Paulo, pela leitura atenta, cuidadosa e por compartilharem um pouco de sua sabedoria comigo. Também agradeço pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação, o qual foi de suma importância para a continuidade da pesquisa.

Aos professores Emerson, Diana e Mical, por aceitarem gentilmente ler o meu trabalho e participar, mesmo que indiretamente, do processo da obtenção do meu título de mestre.

Aos alunos e E.E. Glória Azedia Bonetti, pela generosidade e acolhimento para comigo, e por terem me cedido seus textos, sem os quais esta dissertação não existiria.

Às colegas do GEPPEP Ana Carolina, Carla, Carolina e Renata, pelo companheirismo e grande incentivo no início, meio e fim de todo o processo deste mestrado. Também aos colegas Sabrina, Luiz e Larissa que me acompanharam de perto na escrita da dissertação.

À professora Elis de Almeida, minha primeira orientadora de iniciação científica, e supervisora de monitoria na graduação em Letras, meu eterno carinho e respeito por seus ensinamentos.

À minha mãe, Maria Estela Rizzo, por me ajudar nas noites em claro, em que precisei dar o máximo de mim para a continuidade da pesquisa.

À minha irmã, Aline Rizzo, pela torcida incansável pelo meu sucesso, a qual retribuo a mesma torcida de coração.

Aos meus filhos de quatro patas que estiverem ao meu lado dia e noite na escrita deste trabalho, e por me renderem sorrisos em todos os dias da minha vida.

A todas as matriarcas da minha família, que me educaram, me criaram e me deram as bases morais e valores para ser quem eu sou hoje.

À minha terapeuta, Patrícia Heidrich, que foi uma grande aliada na minha saúde mental ao longo do processo de escrita, bem como no meu bem-estar profissional e acadêmico.

Aos meus primos, pelos momentos de alegrias, parcerias, reflexões e ensinamentos, agradeço por deixarem-se permear pelo amor fraternal que nos envolve, e que torna nossa união muito singular.

Aos amigos e professores Ana Carolina, Joice e Jonathan pelo ombro amigo, pelo apoio e por estarem ao meu lado sempre que preciso de seus conselhos e dos seus abraços.

Ao amigo André, pelo companheirismo, cumplicidade, e pelas ações pequenas, mas singelas, que em muitos momentos trocamos e vivenciamos

Aos amigos Murilo e Leandro, companheiros de tantos anos, por estarem ao meu lado no desabrochar da idade, e por compartilharem os momentos de festejo e de luta.

Aos queridos Gabriel e Emari, pela atenção e carinho na leitura do meu trabalho.

A todos os professores e alunos do Cursinho Popular Florestan Fernandes, lugar onde me inspirei, militei, aprendi e colhi muitos frutos na minha carreira profissional.

Ao linguista Sírio Possenti, cujos trabalhos me inspiraram desde a graduação até a escrita desta dissertação, e continuarão me amparando ao longo da minha carreira profissional.

Por fim, agradeço à espiritualidade que tanto esteve presente em minha vida, e em cada momento de escrita desta dissertação. Refiro-me especificamente ao Deus maior em que acredito, aos meus Orixás Oxóssi e Nanã, e a todos os meus guias espirituais que trabalham ao meu lado, me protegendo e me abençoando.



**Se Essa Rua Fosse Minha**

*Cantiga Popular*

*Se essa rua*

*Se essa rua fosse minha*

*Eu mandava*

*Eu mandava ladrilhar*

*Com pedrinhas*

*Com pedrinhas de brilhante*

*Para o meu*

*Para o meu amor passar*

## RESUMO

RIZZO, Carlos Henrique. **Se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar**: os Graus de Autoria no Ensino Médio, 2020. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta dissertação analisa textos argumentativos, redigidos por alunos do Ensino Médio em escola pública, fora de contexto de avaliação, visando a identificar a diversidade dos recursos linguísticos que evidenciam os indícios de autoria (POSSENTI, 2002). Tem-se como objetivos específicos: 1) Traçar um panorama da produção dos alunos de Ensino Médio, diferenciando qualitativamente as características dos textos com mais ou menos autoria; e 2) Tendo em vista a necessidade de se levar os estudantes do Ensino Médio a escrever textos autorais, discutir a noção de graus de autoria. A hipótese elaborada é a de que a autoria em textos redigidos por estudantes em contexto escolar pode ser escalonada por meio de “graus”, que são identificáveis e analisáveis a partir da presença de indícios (marcas linguístico-discursivas) que se desvelam no texto. O *corpus* que compõe este trabalho são textos argumentativos coletados no ano de 2016, em uma escola pública da cidade de Osasco (SP). Os participantes da pesquisa são 285 alunos da 1ª à 3ª séries do Ensino Médio. Um primeiro movimento analítico foi buscar, junto ao *corpus*, os dois indícios de autoria propostos por Possenti (2002, 2013), quais sejam: 1) dar voz a outros enunciadores; e 2) manter distância em relação ao próprio texto. Ao fazê-lo, percebeu-se a necessidade de trabalhar analiticamente com novos indícios de autoria, quais sejam: 1) modalização discursiva; 2) coesão textual expressiva; 3) período hipotético aprofundado; 4) poder de metaforização; 5) engenhos da ironia; e 6) desvio criativo. Levando em conta a necessidade de, em contexto pedagógico, acompanhar a conquista da autoria por parte de sujeitos em formação, criou-se a escala de *Graus de Autoria*, um dispositivo de aferição da autoria que possibilitaria ao professor, em sala de aula, um modo promissor de registrar o quão autoral cada texto é, por meio da manifestação de diferentes indícios. A vantagem desse dispositivo seria, inclusive, a partilha com seus alunos. Como resultados, obtiveram-se apenas 10% de textos em maiores escalas dos Graus de Autoria, daí a necessidade de colaborar de forma propositiva, para que a escola encontre modos mais profícuos de ajudar o aluno a conquistar a escrita de textos cada vez mais autorais.

Palavras-chave: Escrita; Argumentação; Ensino Médio; Autoria; Graus.

## ABSTRACT

RIZZO, Carlos Henrique. If this street were mine, I would have it tiled: the Degrees of Authorship in high school, 2020. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This dissertation analyzes argumentative essays, they were written by high school students at a public school, outside the context of evaluation, aiming to identify the diversity of linguistic resources that show evidence of authorship (POSSENTI, 2002). The specific objectives are: 1) Draw an overview the production of High School students, distinguishing qualitatively the characteristics of texts from authorship; and 2) Focusing on the need of asking students to write authorial texts, discuss the notion of degrees of authorship. The raised hypothesis is that authorship in texts written by those students at school context can be staggered through “levels”, which are identifiable and analyzed from linguistic-discursive marks, which are revealed in the text. The *corpus* that composes this research uses argumentative essays collected in 2016, at a public school in Osasco town (SP). The research participants are 285 students from the 1st to 3rd year of High School. A first analytical movement was to show, together with the *corpus*, the two evidences of authorship proposed by Possenti (2002, 2013), such as: 1) giving voice to other speakers; and 2) keep a distance from the text itself. Therefore, I realized the need to work on new evidence of authorship, in this case: 1) discursive modalization; 2) expressive textual cohesion; 3) in-depth hypothetical period; 4) power of metaphorization; 5) devices of irony; and 6) creative deviation. Regarding the results, in a pedagogical context, to monitor the achievement of authorship by students in training, the scale of degrees of authorship was created, a device for measuring authorship, which would allow the teacher in the classroom to a practical way of recording how authorial each text is, through the manifestation of different evidence. The advantage of this device would be sharing with students. Thus, only 10% of texts were achieved in larger scales of the Levels of Authorship, for this reason, it is necessary to collaborate in a purposeful way, so the schools can find more useful ways for helping the student to achieve the writing of increasingly authorial texts.

Keywords: Writing; Argumentative text; High school; Authorship; Degrees.

## Lista de Quadros

Quadro 01 – Professoras de Língua Portuguesa titulares das séries participantes do Projeto Círculo .....	31
Quadro 02 – Consigna utilizada na primeira coleta .....	34
Quadro 03 – Consigna utilizada na segunda coleta .....	35
Quadro 04 – Consignas utilizados na terceira coleta por série.....	35
Quadro 05 – Manuscrito (01) aluno Bruno, 2ª A, 15 anos, Tarefa 2.....	40
Quadro 06 – Manuscrito (02) aluno Daniel, 2ª A, 16 anos, Tarefa 2 .....	41
Quadro 07 - Manuscrito (03) aluna Ana Luzia, 1ª B, 14 anos, Tarefa 2.....	42
Quadro 08 – Manuscrito (04) aluna Bruna Luiza, 3ª C, 17 anos, Tarefa 2 .....	44
Quadro 09 - Manuscrito (05) aluna Mayara, 1ª D, 15 anos, Tarefa 2 .....	51
Quadro 10 - Manuscrito (06) da aluna Bernadete, 1ª D, 15 anos, Tarefa 2.....	67
Quadro 11 - Manuscrito (07), aluno Matheus, 15 anos, 1ª D, Tarefa 1.....	73
Quadro 12 - Manuscrito (08), aluna Elizabete, 15 anos, 1ª D, Tarefa 4.....	78
Quadro 13 - Manuscrito (09) aluna Bruna Luiza, 17 anos, 3ª C, Tarefa 4 .....	85
Quadro 14 - Manuscrito (10), aluno João, 2ª A, 15 anos, Tarefa 1.....	87
Quadro 15 - Manuscrito (11), aluna Maria Eduarda, 3ª A, 17 anos, Tarefa 4 .....	92
Quadro 16 - Manuscrito (12), aluno Eduardo, 1ª D, 17 anos, Tarefa 2.....	93
Quadro 17 - Manuscrito (13), aluna Nathalia, 2ª A, 16 anos, Tarefa 1 .....	95
Quadro 18 - Manuscrito (14), aluna Betina, 3ª B, 16 anos, Tarefa 1 .....	99
Quadro 19 - Manuscrito (15), aluna Vanessa, 3ª B, 16 anos, Tarefa 2.....	104
Quadro 20 - Manuscrito (16), aluna Cristiane, 2ª B, 16 anos, Tarefa 2 .....	105
Quadro 21 - Manuscrito (17) aluna Anicéia, 1ª D, 14 anos, Tarefa 2 .....	106
Quadro 22 - Manuscrito (18) aluna Giovanna, 3ª B, 16 anos, Tarefa 2 .....	109
Quadro 23 - Manuscrito (19), aluno Vicente, 3ª A, 16 anos, Tarefa 1 .....	113
Quadro 24 - Manuscrito (20), aluna Cleo, 2ª B, 15 anos, Tarefa 4.....	118
Quadro 25 - Manuscrito (21), aluna Neide, 1ª D, 15 anos, Tarefa 4.....	120
Quadro 26 - Manuscrito (22), aluna Marcela, 3ª A, 17 anos, Tarefa 1.....	124
Quadro 27 - Quadro sinótico dos indícios de autoria.....	127
Quadro 28 - Manuscrito (23), aluno Marcos Vinícius, 2ª A, 16 anos, Tarefa 1 .....	134

Quadro 29 - Manuscrito (24), aluno Gustavo, 3ª B, 17 anos, Tarefa 1 .....	136
Quadro 30 - Manuscrito (25), aluno Lucas, 3ª B, 15 anos, Tarefa 4.....	138
Quadro 31 - Manuscrito (26), aluna Maria, 2ª A, 16 anos, Tarefa 4 .....	141
Quadro 32 - Manuscrito (27) aluna Tânia, 3ª C, 17 anos, Tarefa 2 .....	144
Quadro 33 - Manuscrito (28), aluno Calleb, 1ª C, 14 anos, Tarefa 1 .....	146
Quadro 34 - Manuscrito (29), aluna Estela, 3ª A, 17 anos, Tarefa 1 .....	151
Quadro 35 - Manuscrito (30), aluna Aline, 3ª C, 17 anos, Tarefa 1 .....	156
Quadro 36 – Descrição dos desvios cometidos pela aluna Aline no Manuscrito 30 ..	161

## **Lista de tabelas**

Tabela 01 – Matrículas por série dos alunos de Ensino Médio .....	26
Tabela 02 – Distribuição dos participantes da pesquisa por série .....	27
Tabela 03 – Discriminação do corpus por série .....	38
Tabela 04 – Quantidade de indícios de autoria no corpus coletado .....	131
Tabela 05 – A escala dos Graus de Autoria .....	133

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1 – Itens listados pelos alunos do Ensino Médio .....	34
Gráfico 2 – Resultados da Redação do Enem – 2016.....	46
Gráfico 3 - Quantidade de indícios de autoria manifestada no <i>corpus</i> coletado .....	132

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>17</b>
<b>1. A metodologia da pesquisa .....</b>	<b>24</b>
1.1. A escola em que se realizou a pesquisa.....	24
1.2. Os participantes da pesquisa.....	27
1.3. O Projeto Círculo.....	30
1.3.1. O eixo de discussões “Educação” .....	32
1.4. O <i>corpus</i> da pesquisa.....	37
1.5. A seleção dos dados .....	39
<b>2. Caminhos para a conquista da autoria na aula de língua portuguesa: o estudo de textos argumentativos.....</b>	<b>45</b>
2.1. Desafios contemporâneos do Ensino de Língua Portuguesa.....	45
2.2. Panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil .....	52
2.3. Argumentação e ensino .....	56
2.3.1. Conceitos básicos de argumentação .....	57
2.3.2. O ensino da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa .....	59
2.4. O caminho: a autoria .....	62
2.5. Uma pedra no meio do caminho: a questão da gramática e autoria .....	66
<b>3. Os Índícios de Autoria: o texto e seus ladrilhos.....</b>	<b>71</b>
3.1. Os indícios de autoria já conhecidos.....	72
3.1.1. O indício de autoria “dar voz a outros enunciadores” .....	72
3.1.2. O indício de autoria “manter distância em relação ao próprio texto” .....	77
3.2. Novos indícios de autoria .....	82
3.2.1. O indício de autoria “modalização discursiva” no texto argumentativo .....	82
3.2.2. O indício de autoria “coesão textual expressiva” no texto argumentativo....	89
3.2.3. O indício de autoria “período hipotético aprofundado” no texto argumentativo.....	102
3.2.4. O indício de autoria “poder de metaforização” no texto argumentativo .....	111
3.2.5. O indício de autoria “engenhos da ironia” no texto argumentativo .....	116
3.2.6. O indício de autoria “desvio criativo” no texto argumentativo.....	122



3.3. Quadro sinótico dos indícios de autoria.....	127
<b>4. Os graus de autoria: uma rua enfim ladrilhada .....</b>	<b>129</b>
<b>4.1. Como aferir autoria em graus .....</b>	<b>130</b>
4.1.1. O “grau zero”: considerações políticas e pedagógicas.....	134
<b>4.1.2. O primeiro Grau de Autoria .....</b>	<b>138</b>
<b>4.1.3. O segundo grau de autoria .....</b>	<b>141</b>
<b>4.1.4. O terceiro grau de autoria .....</b>	<b>146</b>
<b>4.1.5. O quarto grau de autoria.....</b>	<b>150</b>
<b>4.1.6. O quinto grau de autoria .....</b>	<b>156</b>
<b>4.1.6.1. E a gramática? .....</b>	<b>161</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>164</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>170</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>178</b>
Anexo 1.....	178
Anexo 2.....	180
Anexo 3.....	182
Anexo 4.....	183
Anexo 5.....	185
Anexo 6.....	187

# Introdução

## Verbo Ser

*Que vai ser quando crescer?  
Vivem perguntando em redor. Que é ser?  
É ter um corpo, um jeito, um nome?  
Tenho os três. E sou?  
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?  
Ou a gente só principia a ser quando cresce?  
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?  
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?  
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.  
Que vou ser quando crescer?  
Sou obrigado a? Posso escolher?  
Não dá para entender. Não vou ser.  
Vou crescer assim mesmo.  
Sem ser Esquecer.*

*(Carlos Drummond de Andrade)<sup>1</sup>*

“Se essa rua, se essa rua fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar...”. A cantiga popular que perfaz o título e a epígrafe geral desta dissertação conveio muito bem ao encontro dos propósitos que aqui pretendo desenvolver. A metáfora que pretendo elaborar residirá sobretudo no substantivo “ladrilho” e no verbo derivado “ladrilhar”.

A palavra “ladrilho” significa “placa de cerâmica, barro cozido, cimento etc. usado para revestir pavimentos ou paredes” (HOUAISS, 2015, p. 577). “Ladrilhar”, por sua vez, é o ato ou efeito de revestir com ladrilhos. Observe-se a imagem e texto a seguir:



*“Verdade que colorir a base da casa é uma jogada de risco, quase um tabu. Mas o recurso pode trazer muita identidade ao projeto, [...]”<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Poema “Verbo Ser”, extraído da obra *Boitempo – Menino Antigo*, de 1973.

<sup>2</sup> Imagem de Deborah Apsan, e texto de Joana L. Baraculy. Disponível em: [https://casa.abril.com.br/construcao/pisos-coloridos-de-ladrilhos-hidraulicos-ceramicas-e-pastilhas/?utm\\_source=redesabril\\_casas&utm\\_medium=facebook&utm\\_campaign=redesabril\\_casacombr](https://casa.abril.com.br/construcao/pisos-coloridos-de-ladrilhos-hidraulicos-ceramicas-e-pastilhas/?utm_source=redesabril_casas&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_casacombr)

A inspiração advinda das áreas de arquitetura e *design* indica que “ladrilhar” pode ser um risco, mas ao mesmo tempo, pode conferir muita identidade a um projeto. Mas, o que essas referências, sejam da cantiga popular, sejam da área visual, podem ter em comum com textos argumentativos redigidos por alunos de Ensino Médio? É o que me proponho a discutir no que segue.

Por alguns anos lecionando Língua Portuguesa na escola básica, sempre que, nas aulas de gramática, eu ensinava o conteúdo "verbos", costumava explicar aos meus alunos que o verbo "ser" (assim como os demais verbos da mesma categoria) não tem significado. Ser?

[...] ser. 1. Ter como característica ou propriedade de si mesmo. 2. Ter ou estar em certa condição ou situação, permanente ou temporária. 3. Ter total ou parcial os mesmos atributos, qualidades ou condições de. 4. Ter significado, função, aspecto, efeito etc. equivalente ou comparável ao de outro, representar [...]. (HOUAISS, 2015, p. 861)

Porém, quando comecei a interessar-me pelos estudos da autoria ligados às produções escritas de alunos do Ensino Médio, o verbo “ser” reapareceu trazendo dúvidas. Pode um texto ser mais autoral? Ser menos autoral? Simplesmente ser?

Para explicar esses questionamentos, recupero o poema "Verbo Ser" de Carlos Drummond de Andrade, que foi escolhido por mim para perfazer a epígrafe desta introdução. No poema, o eu-lírico questiona-se acerca de seu amadurecimento, dado por três instâncias (*nome, corpo e jeito*). Contudo, questiona o eu lírico: mesmo tendo amadurecido esses três aspectos, nós ainda assim *somos*?

Buscarei demonstrar, aqui, como os questionamentos do eu lírico do poema de Drummond me intrigaram profundamente ao olhar para os textos de alunos adolescentes, a fim de entender: os textos SÃO autorais? Seria a autoria uma questão binária de ser ou não ser, estar ou não estar?

Ao tentar afastar-se desse tipo de raciocínio, Possenti (2002; 2013) propôs a possibilidade de avaliar textos mais ou menos autorais por meio da presença de duas escolhas, nomeadas por ele de “indícios de autoria”: *dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*” (POSSENTI, 2002, p. 112-113, ênfase do autor). Essa noção me foi muito cara na análise de textos argumentativos, no entanto, outros recursos linguístico-discursivos saltaram-se aos olhos.

Explico-me: suponhamos que, num determinado texto (1), o aluno que o escreveu consiga, de uma forma muito peculiar, agenciar vozes de diversos enunciadores, mas não tenha destreza, por exemplo, em manejar os tempos e modos verbais, de modo a trabalhar

temporalidades e aspectos em seu texto. Suponhamos, agora, um texto (2), cujo aluno consiga manter distância de seu dizer, mas que tenha dificuldades em estabelecer coesão entre as ideias por meio de operadores argumentativos. Imaginemos, ainda, um texto (3), no qual o aluno consiga manejar muito bem tempos e modos verbais estabelecendo diversos movimentos de “ir e vir” no texto, bem como consiga concatenar suas ideias estabelecendo relações interessantíssimas por meio de determinados operadores argumentativos, mas tenha dificuldades em agenciar vozes de outros enunciadores e manter distância de seu dizer. Poderíamos afirmar, dentre esses três textos, que um é autoral e os outros não?

Assim, a noção de autoria com a qual pretendo trabalhar nesta dissertação, na qual exploro os diversos indícios de autoria em textos escritos no Ensino Médio, está ligada a um “como fazer” e à inserção do texto num contexto histórico, ou seja, a autoria não está somente relacionada ao conteúdo do texto, mas também à forma como ele é escrito. Para tanto, ao longo do trabalho, empreenderei um mapeamento dos modos de escrever textos argumentativos produzidos por alunos de nove turmas do Ensino Médio de uma escola pública localizada no estado de São Paulo.

O interesse pela produção escrita dos alunos do Ensino Médio surgiu quando, no lugar de professor de escola básica e de escolas preparatórias para concursos vestibulares, percebi o que inicialmente parecia ser uma aparente discrepância entre o que os manuais oficiais de redação e as orientações curriculares determinam a respeito do que deveria ser a escrita de um aluno egresso da educação básica e os textos produzidos por eles. Por um lado, alguns dos documentos norteadores desse nível de ensino determinavam que, após concluir os três últimos anos de estudo da Educação Básica, os alunos devem ter conquistado uma escrita autoral, por outro, o contato com os textos mostrava pouca presença de autoria.

Embora nem todos os documentos oficiais do ensino dissertem a respeito da autoria, quase todos são unânimes ao afirmar que, concluída a última etapa da escolarização básica, o aluno precisa dominar as técnicas de escrita, sobretudo aquelas ligadas à construção do discurso argumentativo.

A Cartilha do Participante “Redação no ENEM” (BRASIL, 2016), por exemplo, assevera que, para o estudante atingir duzentos pontos na terceira competência avaliativa da redação no exame, ele deve demonstrar, no texto, uma escrita que revele “autoria”; já o nível dos cento e sessenta pontos cabe ao texto que revela “indícios de autoria”. O *Currículo do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2011), por sua vez, menciona a

conquista de uma escrita autoral, sem, no entanto, dar a devida dimensão dessa conquista, nem mesmo a forma como, pedagogicamente, o docente conduzirá seu trabalho para corroborar com esse objetivo.

Lendo esses textos, depreende-se que "escrita autoral" relaciona-se a uma forma peculiar de “destaque”, que, aparentemente, diz respeito às sutilezas, destrezas e soluções encontradas pelo estudante em sua escrita que alçam o texto a um patamar diferenciado dos demais. Ou seja, alcançar a autoria, seria uma forma de o aluno se sobressair por meio da escrita. Então, a curiosidade por desvendar, de forma mais aprofundada, aquilo que podemos chamar de autoria para um aluno de Ensino Médio ganhou terreno.

Para se construir um ambiente em que o desenvolvimento da escrita autoral do aluno possa ocorrer, busquei desenvolver um projeto que propiciasse ao aluno um espaço de leitura, debate e escrita livre das amarras da “avaliação”. A Escola Estadual Profa. Glória Azedia Bonetti, onde estudei entre os anos de 2004 e 2010, foi o cenário ao qual, em fevereiro de 2016, retornei como pesquisador para desenvolver um projeto de leitura, escrita e oralidade em Língua Portuguesa com os estudantes do Ensino Médio. Eu o denominei “Projeto Círculo” em homenagem ao círculo de cultura de Paulo Freire (FREIRE, 1983; MARINHO, 2009).

Entendendo a palavra como uma chave importante para a libertação do sujeito (FREIRE, 1988), o projeto desenvolvido foi pensado como um programa de aprimoramento de leitura e escrita por meio do qual se esperava que, partindo de um tema que toca efetivamente o cotidiano do aluno – a Educação – ele pudesse ter mais subsídios argumentativos ao falar, ler e escrever. Minha tarefa, enquanto pesquisador e educador, foi a de mediar a relação dos alunos com o texto, mostrando algumas possibilidades de leitura da realidade em confluência com a leitura da palavra escrita, recolhendo também as suas impressões.

Para Paulo Freire o processo de leitura se inicia muito antes da leitura da palavra, começa, antes, pela leitura do mundo (FREIRE, 1988). Lendo o mundo, o sujeito chegará à palavra. Para ele, ao pensar, guardamos em nosso corpo consciente e falante uma possibilidade; e ao escrever, continuamos sempre a pensar, de maneira que aquilo que penso, reverbera naquilo que escrevo de formas esperadas ou não. Freire chama a atenção para o fato de que essa relação (linguagem, pensamento e realidade) resulta numa crescente capacidade criadora, e nessa dinâmica, o sujeito torna-se crítico do processo de conhecer, de ensinar, aprender, ler, escrever, de estudar (FREIRE, 2012, p. 26). Freire demonstra ainda que a prática da leitura e escrita é puro exercício de reflexão entorno de

objetos, e os resultados (provisórios) dessa reflexão permitem que o sujeito faça um movimento de retroação, retomando pontos que outrora passaram despercebidos em seu movimento de leitura-escrita e reflexão. Essa concepção nos é muito cara, pois estamos aqui lidando fundamentalmente com a prática da leitura e escrita de jovens estudantes da rede pública de ensino.

Tendo deixado um legado de reflexões acerca da prática educativa, Freire também pode ser evocado ao falarmos da autoria, uma vez que esta se trata, como se verá adiante, de uma relação muito perspicaz entre a palavra e o sujeito. Além disso, como afirmava Freire, somos seres inconclusos, e na consciência de nossa inconclusão buscamos, incessantemente, um “ser mais” (FREIRE, 1996). E mais uma vez, o verbo “ser” me põe a pensar a respeito da relação entre a autoria e o “ser”. Talvez, a conquista da autoria seja uma constante busca por um “ser mais”. Nem sempre se é, talvez ainda se há de ser.

Essas ponderações, além da literatura crítica que será discutida nos capítulos subsequentes, serão cruciais nas análises dos manuscritos de alunos do Ensino Médio de uma escola pública, cujo tema é a educação.

Por esse motivo, no presente trabalho, examino textos em que a escrita do aluno vem acompanhada de formas singulares e/ou criativas de organizar suas palavras, apresentando autoria, de modo a inscrever-se historicamente no mundo. Interessa-me, então, empreender dois movimentos de análise: um primeiro, seria, qualitativamente, investigar a presença de diferentes indícios de autoria em textos argumentativos redigidos por alunos de Ensino Médio. Em segundo lugar, quantitativamente, fazer um cotejamento dos textos, a fim de alocá-los em diferentes “graus”.

Neste trabalho, retomando a cantiga popular do título, o verbo “ladrilhar” será relacionado aos recursos linguísticos e discursivos, dos quais os estudantes lançam mão para conferir-lhe expressividade e gerar efeitos de sentido. Logo, “ladrilhar” é “transformar”. “Ladrilhar” é o processo que está no entremeio de uma tensão, na qual o sujeito seja reprodutor *versus* transformador. Aquele que se predispõe a escrever pode, potencialmente, ladrilhar seu texto.

O texto, por sua vez, será a visto como a “rua” da canção, que está propensa a ser ladrilhada. Na cantiga, o sujeito lírico tem a intenção de ladrilhar uma rua com pedras de brilhante para o seu amor passar. A voz que fala nesse texto, portanto, demonstra uma postura de admiração, respeito e carinho por aquele que passa. No processo “leitura-escrita” algo muito parecido ocorre (ou deveria ocorrer). Aquele que se propõe a escrever empreende um duplo movimento de responsabilidade: o autor, colocando-se em uma

posição ética, busca escrever de maneira tal a reduzir a margem de interpretações errantes de seu leitor, que, quando também se coloca em uma posição ética, busca fazer uma leitura que acompanhe o movimento de escrita com base nos indícios dados pelo autor do texto. (SILVA; RIZZO; PEREIRA, 2019)

Na comparação que estou aqui estabelecendo, por meio da cantiga popular “Se essa rua fosse minha”, a partir do momento que entendemos o texto como uma “rua”, o leitor, então, seria o “meu amor”. Em resumo, o transeunte do meu texto, é aquele para o qual eu, enquanto escrevente, ladrilho o caminho. Em relação à proposição de Silva, Rizzo e Pereira (2019), por meio de um duplo movimento de responsabilidade, aquele que escreve pode ladrilhar seu texto com pedrinhas de brilhante, para o seu leitor poder passar.

Tendo isso em vista, analisarei o *corpus* com base na seguinte pergunta: Em textos argumentativos redigidos por alunos cursando o Ensino Médio em escola pública, quais recursos linguístico-discursivos podem indicar a manifestação de uma escrita autoral?

Retomo, portanto, a suposição que teci um pouco acima, reiterando a proposição de que diferentes textos produzidos por alunos da educação básica podem apresentar “destrezas” diferentes. Por conseguinte, minha hipótese é a de que a autoria em textos redigidos por estudantes em contexto escolar pode ser escalonada por meio de “graus”, que são identificáveis e analisáveis a partir da presença de indícios (marcas linguístico-discursivas) que se desvelam no texto.

Meu objetivo geral é mostrar, em textos argumentativos escritos por alunos de Ensino Médio de escola pública, a diversidade dos recursos linguísticos que evidenciam os indícios de autoria.

Os objetivos específicos são:

- 1) Traçar um panorama da produção dos alunos de Ensino Médio, diferenciando as características dos textos com mais ou menos autoria; e
- 2) Tendo em vista a necessidade de se levar os estudantes do Ensino Médio a escrever textos autorais, discutir a noção de Graus de Autoria.

Posto isso, posso esclarecer que a presente dissertação está organizada em quatro capítulos, precedidos por esta introdução e seguidos das considerações finais. No primeiro, descreverei o contexto no qual a pesquisa foi realizada. No segundo, discorrerei acerca do ensino do texto argumentativo nas aulas de Língua Portuguesa e sua relação com a conquista da autoria. O terceiro capítulo é dedicado à análise dos diferentes indícios

de autoria presentes nos textos do *corpus*, enquanto no quarto capítulo, discuto a aplicação dessa proposta por meio da escala de Graus de Autoria. Por último, teço as conclusões e sugestões para futuros estudos. Convido o leitor a caminhar pela “rua” (o texto) que ora estabeleço, se ela está suficientemente ladrilhada, descobriremos ao final deste caminho.



# 1. A metodologia da pesquisa

*Tijolo  
areia  
andaime  
água  
tijolo.*

*O canto dos homens trabalhando trabalhando  
mais perto do céu  
cada vez mais perto  
mais  
- a torre.*

*E nos domingos a litania dos perdões, o murmúrio das invocações.  
O padre que fala do inferno  
sem nunca ter ido lá.  
Pernas de seda ajoelham mostrando geolhos.  
Um sino canta a saudade de qualquer coisa sabida e já esquecida.  
A manhã pintou-se de azul.  
No adro ficou o ateu,  
no alto fica Deus.  
[...]*

*(Carlos Drummond de Andrade)<sup>3</sup>*

Neste capítulo, para que se tenha uma noção dos contextos em que os textos que compõem o meu *corpus* foram produzidos, descrevo a escola onde a coleta foi realizada, o perfil dos alunos, bem como uma visão geral acerca dos textos e como foram catalogados e selecionados para a análise.

## 1.1. A escola em que se realizou a pesquisa

A Escola Estadual Profa. Glória Azedia Bonetti está localizada na cidade de Osasco (SP), na Rua Altino Arantes, nº 165, Jardim Bela Vista, CEP 06070-270. Osasco é a quinta maior cidade do Estado de São Paulo, com 666.740 habitantes (posição no Censo Demográfico de 2010), e tem o segundo maior PIB do Estado (nono do Brasil), de R\$ 55,05 bilhões. A cidade faz fronteira com a zona oeste da capital paulista, integrando, portanto, a região metropolitana de São Paulo, a chamada Grande São Paulo.

---

<sup>3</sup> Poema “Igreja”, extraído da obra *Alguma Poesia*, de 1930.

Os dados apresentados a seguir foram recolhidos em minhas observações na escola e retirados do portal QEdu (2016), uma plataforma *on-line* que compila e organiza os microdados de todas as escolas do Brasil, sincronizando as respostas das unidades aos Censos Escolares, bem como os resultados de provas oficiais do governo federal. Nessa plataforma, temos acesso a: 1) nível de aprendizado dos alunos com base nos dados da Prova Brasil; 2) comparação desse nível com outras escolas da mesma cidade, estado e país; 3) perfil socioeconômico do alunado, de acordo com suas respostas ao questionário socioeconômico da Prova Brasil; 4) toda a infraestrutura das escolas de todo o país, de acordo com o Censo Escolar; 5) posicionamento da escola no Ideb; e 6) posicionamento da escola no Enem.

O bairro onde a escola localiza-se, Jardim Bela Vista, é considerado de classe média. As escolas públicas desse bairro (tanto as municipais quanto as estaduais) costumam receber alunos de diversas regiões da cidade por sua localização privilegiada, próxima a grandes avenidas, onde o acesso ao transporte público é facilitado. Outro motivo pelo qual a escola é procurada por alunos de diferentes bairros é sua boa qualidade. Os próprios professores que trabalham no local costumam se referir à escola como um bom ambiente de trabalho, se comparado a outras escolas públicas nas quais eles lecionam.

A Escola Estadual Profa. Glória Azedia Bonetti atende dois ciclos de ensino: Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) e Médio (1ª a 3ª série). Para atender essa clientela, a escola dispunha, no ano de 2016, de um total de 62 funcionários. No mesmo ano, a unidade contava com 485 alunos regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, e 320 alunos no Ensino Médio.

O prédio da escola é térreo, contando com um pátio, um corredor único de salas de aula, um setor de administração e uma sala para professores. Dentro do prédio há um sanitário para alunos (masculino e feminino), um para funcionários e outro para professores.

A escola tem uma biblioteca (embora, no estado de São Paulo, as bibliotecas escolares tenham sido renomeadas como Salas de Leitura). Há uma cozinha com refeitório que serve café da manhã (merenda seca) e almoço no horário de recreio dos períodos matutino e vespertino.

Conta ainda com um laboratório de informática chamado “Acessa São Paulo”, disponível para uso de alunos em contraturno ou supervisionado pelos professores em

horário de aula, um laboratório de ciências e três quadras de esportes (das quais apenas uma é majoritariamente usada).

No pavimento de administração, ficam os setores de secretaria, gerência escolar, direção e vice-direção, coordenação pedagógica, sala de reuniões, depósito de material de limpeza, depósito de material escolar, sala de vídeo, laboratório de ciências e sala dos professores.

A escola não tem sala de atendimento especial a alunos com deficiência. Dados do Censo de 2016 indicam que suas dependências, incluindo os sanitários, não estavam acessíveis aos portadores de deficiência (uma das estudantes da 3ª série C do Ensino Médio é cadeirante, e me relatou várias queixas referentes às suas dificuldades de locomoção pela escola).

Quanto aos equipamentos multimídia que podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, a escola conta com aparelhos de DVD, impressoras, um retroprojetor e uma televisão. Na sala de informática há 17 computadores com acesso à internet e para os setores administrativos, mais cinco computadores.

A evasão escolar, infelizmente, é uma realidade no Brasil. Em estudo recente acerca do fenômeno, especificamente entre jovens de 15 a 17 anos, Salata (2019) assevera, com base nos dados do PNAD 2015, que 15% dos jovens nessa faixa etária estão fora da escola; ainda, por meio de cruzamento e análise de dados, o autor observa que os principais motivos da evasão dizem respeito aos capitais socioeconômico e cultural das famílias.

No caso da E.E. Glória Azedia Bonetti, um fator que dialoga com esses dados deve ser levado em consideração: a escola não oferece salas de Ensino Médio no período noturno. Em Osasco, e suponho que também nas demais regiões da grande São Paulo e em grandes centros urbanos, o Ensino Médio noturno é muito procurado por aqueles jovens que ingressam no mercado de trabalho, tanto na condição de jovens aprendizes, quanto em empregos informais.

Essa realidade trouxe discrepância entre o número de participantes por série, como se pode observar na tabela 01, a seguir, que traz sua distribuição por série:

Série	Nº de participantes	Porcentagem de evasão
1ª série	139	–

2ª série	91	34,5% em relação à 1ª série
3ª série	90	35,2% em relação à 1ª série
Total	320	

Fonte: QEdu, 2016.

Lenda tabela 01, há de se notar a redução de 34,5% no número de matrículas entre a primeira série e a segunda, número que é praticamente mantido na terceira série. Logo, suponho, positivamente, que os 35% de alunos evadidos da E.E. Glória A. Bonetti tenham ido buscar alternativas de horário e localidade, a fim de coadunar estudos e trabalho.

## 1.2. Os participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa apenas os alunos das seguintes turmas: 1ª série B, C e D; 2ª série A, B e C; e 3ª série A, B e C, pois as professoras que lecionavam Língua Portuguesa nessas turmas aceitaram fazer uma parceria de trabalho comigo possibilitando a realização da pesquisa.

Assim, a tabela 02, a seguir, traz os participantes da pesquisa em sua distribuição por série:

<i>Tabela 02 – Distribuição dos participantes da pesquisa por série</i>	
1ª série	104
2ª série	91
3ª série	90
Total	285

Fonte: Elaboração do pesquisador.

Para traçar o perfil socioeconômico dos alunos participantes da pesquisa, recorri ao portal QEdu (2016), que fornece os dados coletados na Prova Brasil do ano de 2015 com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação foi feita pelos alunos de 9º ano da escola, sendo assim, os alunos de 1ª série participantes do Projeto Círculo em

2016. Os dados que apresento a seguir descrevem, pelo menos, 43,4% do total de participantes da pesquisa.

O questionário socioeconômico para estudantes de 9º ano da Prova Brasil 2015 foi aplicado a 154 participantes. Nesse questionário, os estudantes responderam a 57 questões de múltipla escolha. Tratei alguns dos dados obtidos.

Em 2015, o público masculino correspondia a 49% e o feminino, a 51%. Em relação à raça/etnia, 39% dos alunos autodeclararam-se brancos, 43% pardos, 10% negros, 4% amarelos, e 1% indígena. Houve ainda um número de 3% de alunos que não souberam autodeclarar sua raça ou etnia.

Em relação à idade, 83% dos alunos marcaram como ano de nascimento 1999, tendo, portanto, 16 anos em 2015, e 14% marcaram 1998, completando 17 anos em 2015. Isso significa que, em 2016, quando o Projeto Círculo foi realizado na unidade escolar, os alunos da primeira série do Ensino Médio tinham, majoritariamente, 16 anos. A respeito do tipo de escola em que estudaram (pública ou privada) até o 9º ano, 95% dos estudantes responderam somente em escola pública, outro fator que evidencia que, nesta dissertação, os textos analisados são majoritariamente escritos por adolescentes, com formação básica em escola pública.

O questionário também abrangia questões acerca da residência do aluno. Desses dados, trago apenas aquele que revela a quantidade de pessoas que mora na mesma casa do estudante. Os números de duas e três pessoas tiveram resultados baixos. Expressivos foram quatro pessoas, com 33%, cinco pessoas com 28%, e seis pessoas ou mais com 16%.

Em relação à escolaridade dos pais, obtiveram-se os seguintes resultados: 43% das mães dos estudantes completaram o Ensino Médio, mas não fizeram ou não completaram um curso superior, e 33% dos pais completaram o Ensino Médio, mas não fizeram ou não completaram o ensino superior. As demais porcentagens referem-se à escolarização apenas do Ensino Fundamental. São baixos os números de pais analfabetos e daqueles que têm ensino superior completo.

Aqui considero importante ponderarmos a respeito de dois aspectos, que dizem respeito ao *background* cultural das famílias, quais sejam: evasão e rendimento acadêmico. Como vimos, a evasão escolar é resultado também das experiências educacionais e culturais no âmbito familiar. Desse modo, entendo que a escolarização majoritariamente de Ensino Fundamental e Médio dos pais revela uma relação com a experiência escolar não continuada e pouco aprofundada, no sentido de que as

experiências de leitura e escrita no âmbito domiciliar, bem como o incentivo a elas, pode ser um fator relevante no baixo rendimento acadêmico dos alunos.

Ainda em relação à família e renda, perguntou-se, no questionário socioeconômico da Prova Brasil, se na residência dos alunos havia automóvel. 21% responderam que não, enquanto 55% responderam que havia pelo menos um (um número, a meu ver, bastante expressivo). Também se perguntou, curiosamente, se na casa do aluno trabalha empregado(a) doméstico(a) “pelo menos cinco dias por semana”. 89% responderam que não e 6% que sim. Ainda nessa mesma direção, o questionário pergunta ao aluno o tempo que ele gasta com trabalhos domésticos em dias de aulas. 39% responderam menos de uma hora, 38% responderam entre uma e duas horas e 13% responderam mais de duas horas, até três horas.

Um item questionava se o aluno trabalhava naquela época (2015). Apenas 4% responderam sim e 96% não. Também se questionou se o aluno pretendia trabalhar ao terminar o 9º ano e 27% responderam que pretendiam apenas continuar estudando, enquanto 63% responderam que pretendiam trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Talvez isso confirme a hipótese traçada no item anterior a respeito do grande número de evasão na E.E. Glória Azedia Bonetti entre a primeira e a segunda série do Ensino Médio.

Por fim, havia perguntas relacionadas ao incentivo dos pais aos estudos dos filhos, como, por exemplo, presença nas reuniões escolares, incentivo à leitura, às tarefas de casa etc. Todas foram majoritariamente respondidas com sim (acima de 90%). Novamente temos um dado curioso que nos mostra que o perfil de pais do alunado da referida escola é participativo, colaborativo e incentivador aos estudos dos filhos.

Esses dados, apesar de representarem a parcela de um terço dos participantes desta pesquisa, são reveladores de um público com condições mínimas de moradia, transporte, saneamento básico, trabalho e estudo. Estamos falando, portanto, como já afirmado, de uma escola inserida num contexto de classe média ou média-baixa, na qual os alunos tendem a encontrar condições favoráveis a desenvolver seus estudos.

No intuito de buscar informações (macrodados) a respeito do rendimento acadêmico dos alunos da E.E. Glória A. Bonetti na área de linguagens, recorri novamente aos dados da Prova Brasil aplicada no ano de 2015.

A Prova Brasil enquadra os resultados dos alunos em quatro níveis de aproveitamento na prova de linguagens. São eles: insuficiente: de 0 a 149 pontos; básico: 150 a 199 pontos; proficiente: 200 a 249 pontos; e avançado: igual ou maior que 250 pontos. Nessa escola, o percentual de alunos que obteve aproveitamento nos níveis

“Proficiente” e “Avançado”, somados, é de 30% do total de alunos que realizaram a prova. As diretrizes da prova apontam que os níveis “Proficiente” e “Avançado” enquadram os alunos que dominam proficuamente as habilidades consideradas adequadas na competência de leitura e de interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino. Em números absolutos, temos que, dos 151 alunos do 9º ano da E.E. Glória A. Bonetti, que prestaram a prova em 2015, 45 demonstraram um nível considerado adequado.

No Brasil inteiro, dos 1.305.566 alunos de 9º ano do Ensino Fundamental que prestaram a Prova Brasil, 397.145 conquistaram a pontuação nos níveis "Proficiente" ou "Avançado", o que resulta num percentual de 30% dos alunos brasileiros nessa faixa de aproveitamento - exatamente o mesmo padrão observado na escola em estudo. Quando recortamos os dados apenas do estado de São Paulo, temos um resultado bastante parecido. No estado, observa-se o percentual de 33% dos alunos de 9º ano que prestaram a prova atingiram os níveis considerados adequados.

Esses dados evidenciam-nos duas importantes situações: 1) a escola apresenta médias relativamente parecidas às médias nacionais, ou seja, seu rendimento acadêmico pode ser considerado regular; 2) há um *déficit* de 70% que precisa ser alcançado até 2022. Assim, com esta dissertação, busco mostrar diferentes formas de relação dos alunos com a palavra escrita, a fim de contribuir com a busca por diferentes caminhos pedagógicos para que essa relação se estabeleça de formas mais profícuas e criativas.

### **1.3. O Projeto Círculo**

Em fevereiro de 2016, após sete anos desde que me formei como aluno, retornei como pesquisador à escola E.E. Glória A. Bonetti para desenvolver um projeto de leitura, escrita e oralidade em Língua Portuguesa com os estudantes do Ensino Médio. Eu o denominei “Projeto Círculo” em homenagem ao círculo de cultura de Paulo Freire (FREIRE, 1983; MARINHO, 2009).

Levar para a escola pública um projeto de leitura e escrita com base em temas polêmicos do nosso século foi uma tarefa difícil. Desenvolvi o Projeto Círculo com o objetivo de auxiliar os alunos do Ensino Médio a conquistarem a autoria quando solicitados a argumentarem a respeito de polêmicas contemporâneas. A proposta do meu trabalho com aqueles estudantes e seus textos era possibilitar um espaço de criação de

ideias, com meu desejo de professor de ver algo bonito, de ver os ladrilhos que desse trabalho poderiam advir. Daí reafirmo a importância de que, nesse tipo de trabalho com o texto argumentativo, não se trata de avaliar, ranquear, separar etc., mas de dar várias possibilidades e materiais para que os alunos possam ladrilhar os textos.

A proposta inicial era que eu e as professoras de Língua Portuguesa das turmas de Ensino Médio discutíssemos a respeito de diversos temas vinculados a três grandes eixos: 1) Educação; 2) Gênero e Sexualidade; e 3) Racismo. Por uma série de motivos alheios à pesquisa, o projeto teve de se encerrar antes do previsto e, conseqüentemente, o *corpus* relativo a este estudo é composto apenas pelos textos produzidos no eixo Educação.

Para cada subtema relacionado a esses três grandes eixos, a leitura e o debate auxiliavam no levantamento de ideias que embasaria a escrita dos alunos. Em seguida, solicitava-se que produzissem um texto de tipologia argumentativa. A expectativa era de que o Projeto Círculo pudesse se configurar em uma instância na qual os alunos se inscreveriam como sujeitos dotados de uma voz autoral, articulando a argumentação na busca da autoria.

Essas turmas eram assumidas por quatro professoras de língua portuguesa diferentes, conforme se lê no quadro 01, no qual os nomes das professoras foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar sua identidade.

<b><i>Quadro 01 – Professoras de Língua Portuguesa titulares das séries participantes do Projeto Círculo</i></b>	
<b>Professoras</b>	<b>Série/turma para a qual lecionam</b>
Gabriela	3 <sup>a</sup> A, 3 <sup>a</sup> B, 3 <sup>a</sup> C e 2 <sup>a</sup> C
Tânia Regina	2 <sup>a</sup> A e 2 <sup>a</sup> B
Maria	1 <sup>a</sup> B e 1 <sup>a</sup> C
Ana Paula	1 <sup>a</sup> D

Fonte: Elaboração do pesquisador.

As professoras de português titulares das turmas ora ficavam na aula junto comigo participando de forma coadjuvante no andamento das atividades, ora preferiam se retirar da sala, deixando os alunos e a aula sob minha responsabilidade. Quando optavam por ficar em sala, era comum que elas se interessassem pelas discussões e dessem, eventualmente, seus pareceres a respeito dos assuntos.



A cada semana, elas cediam-me uma aula de 50 minutos, dentre as seis aulas de português previstas na grade semanal, para que eu desenvolvesse as atividades previstas. A disposição das carteiras na sala geralmente ficava em meia lua ou círculo, só às vezes nas tradicionais fileiras. Em uma aula, líamos um texto e debatíamos o assunto; na semana seguinte, recuperávamos um pouco das discussões feitas na aula anterior, e em seguida, a produção de texto era solicitada.

Os textos que os alunos produziam não valiam nota, combinado que estava posto para eles desde o início. A escrita, portanto, não era objeto de avaliação, mas sim de apreciação minha e, eventualmente, dos pares. A participação nos debates orais era voluntária, assim como a permanência na sala de aula e nas atividades de leitura. Diante disso, penso ter criado um espaço para que as condições de produção do texto escrito não tivessem interferência da pressão da nota e da obrigatoriedade da participação.

### **1.3.1. O eixo de discussões “Educação”**

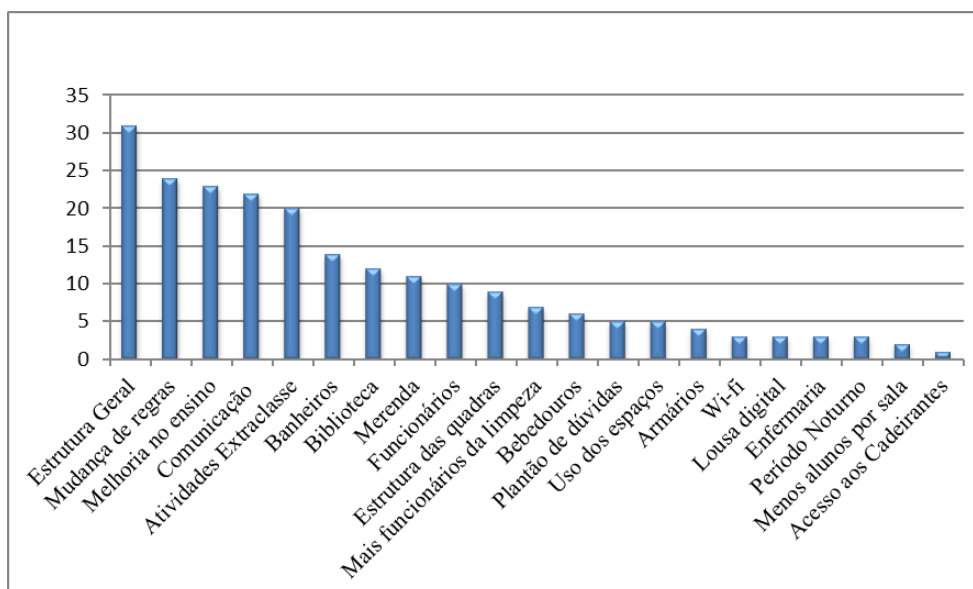
O eixo de discussões Educação buscou proporcionar um espaço no qual os jovens pudessem refletir a respeito do próprio ensino, da infraestrutura da escola e das instâncias governamentais e setoriais que administram o sistema educativo. Parti do pressuposto de que é importante que o jovem estudante de Ensino Médio das escolas públicas torne-se consciente dos parâmetros legais que regem essa etapa da educação básica e que, embasados por leituras e discussões, possa agir de maneira propositiva dentro do espaço escolar.

Para atingir esse objetivo, a discussão foi dividida em quatro subtemas que traçavam um panorama da educação brasileira desde as instâncias nacionais até as locais. Com isso, esperava-se que o aluno pudesse perceber que o sistema educacional brasileiro é complexo, diverso em gestão, em público e em recursos, e afetado por diferentes contextos. Passo a maior detalhamento das temáticas.

1. *A legislação que rege a educação no país*: Esse tema deu origem à tarefa de escrita referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBE. Excertos da lei foram fornecidos aos alunos (Cf. Anexo 1) para que pudessem verificar aquilo que tinham por direitos e deveres, bem como perceber a construção formal desse gênero. A canção “Não é Sério” (Cf. Anexo 2) foi utilizada como material de leitura suplementar.

2. *O problema da reorganização das escolas públicas de São Paulo*: Este tema referiu-se à proposta de reorganização das escolas públicas da rede estadual de São Paulo, promulgada pela Secretaria Estadual de Ensino no ano de 2015. Nessa ocasião, o secretário de educação em exercício, Herman Voorwald, propôs uma medida para reorganizar a distribuição de turmas e séries pelas unidades escolares do estado. Isso significava que determinadas escolas seriam fechadas, algumas perderiam as turmas de Ensino Médio e outras perderiam as de Ensino Fundamental, que seriam realocadas em outras unidades. Nesse período (basicamente todo o segundo semestre de 2015), houve manifestações, ocupações e debates promovidos pelos próprios estudantes com o apoio de movimentos sociais, professores, mídias alternativas e redes sociais, a fim de barrarem a proposta. E, de fato, a proposta não obteve êxito. Caso a reorganização tivesse sido posta em prática naquele período, a E.E. Profa. Glória Azedia Bonetti perderia suas turmas de Ensino Médio, uma vez que seriam transferidas para outras unidades escolares em dois bairros vizinhos. Logo, os alunos participantes da minha pesquisa seriam os mais afetados pela proposta. Com base nesse contexto, discutimos vários aspectos políticos, sociais e culturais envolvidos na grande reorganização da rede estadual. Pediu-se que os alunos lessem notícias de jornais e assistissem a vídeos *on-line* a respeito dos acontecimentos do segundo semestre de 2015 para embasarem seu posicionamento.
  
3. *Os problemas locais que afetam o ensino*: Os textos escritos acerca dessa temática foram produções coletivas. Como meu foco, neste momento, são as produções individuais, os textos produzidos neste contexto acabaram não fazendo parte do *corpus* da pesquisa. Os alunos leram o texto “Escola sem Ideologia” (Cf. Anexo 3) e discutiram-no em pequenos grupos de até cinco pessoas. Pedi que elencassem, juntos, cinco itens da escola (relacionados ao espaço, regras e outros aspectos) que eles mudariam, caso pudessem. Fiz a compilação de todos os itens elencados pelos alunos e, com esse levantamento, elaborei um gráfico que, na época, foi apresentado a todas as turmas e à equipe gestora da escola. Ele está reproduzido na sequência.

**Gráfico 1 – Itens listados pelos alunos do Ensino Médio**



4. *Ação propositiva frente aos problemas observados*: A quarta tarefa foi uma atividade de fechamento de ciclo: a escrita de um texto dissertativo-argumentativo em que os alunos teriam um espaço propício para demonstrar um pouco das ideias fomentadas ao longo das discussões do Projeto Círculo. Foram criadas três propostas diferentes para cada uma das três séries. Nas turmas de primeira série, solicitou-se a escrita de uma carta argumentativa, na qual, tendo como base os dados do gráfico elaborado pelo professor (Gráfico 1, reproduzido no item anterior), os alunos requeressem à equipe gestora algumas das melhorias apontadas. A proposta colocada na lousa. Nas turmas de segunda série, solicitou-se uma proposta de redação dissertativo-argumentativa, parcialmente semelhante ao modelo de redação exigido pelo Enem, com o tema: “Melhorias na educação do Brasil – Um desafio de todos”. Nas turmas de terceira série, por fim, elaborei uma proposta de redação dissertativo-argumentativa, modelo Enem, com o tema: “A importância da biblioteca escolar na formação dos educandos”.

Posto isso, nos quadros 02, 03 e 04, a seguir, reproduzo as consignas que deram origem aos textos que compõem o *corpus*.

***Quadro 02 – Consigna utilizada na primeira coleta***

A partir da leitura da LDBE e das discussões feitas em sala, redija um texto explicitando sua opinião a respeito da educação pública e da LDBE, comentando os seguintes

pontos: O que a lei diz e o que a educação de fato é? O que a lei diz sobre como deveria ser o ensino médio? O que você espera do Ensino Médio?

Fonte: elaboração do pesquisador.

**Quadro 03 – Consigna utilizada na segunda coleta**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

A partir das discussões feitas em aula a respeito do projeto de reorganização do ensino do estado de São Paulo, escreva uma opinião a respeito da seguinte justificativa apresentada pelo ex-secretário da educação Herman Voorwald para a efetivação do projeto:

- a) A Reorganização propiciaria adequação às faixas etárias dos alunos.
- b) A queda na taxa de natalidade propicia que haja “escolas ociosas” no sistema.
- c) “Escolas complexas” (que possuem dois ou três ciclos) são difíceis de administrar.
- d) A Reorganização propiciaria ao estado dar mais foco no Ensino Médio.
- e) A Reorganização propiciaria ao estado desenvolver o Ensino Técnico nas escolas.
- f) A Reorganização propiciaria que os professores que passaram no concurso realizado pelo estado em 2014 fossem chamados para assumirem seus cargos.

OBS: Cada aluno recebeu uma filipeta contendo apenas uma das justificativas.

Fonte: elaboração do pesquisador

**Quadro 04 – Consignas utilizados na terceira coleta por série**

Série	Consigna
1 <sup>a</sup>	<p>Escreva uma <u>carta argumentativa</u> para a equipe gestora da escola dizendo quais são as melhorias e mudanças que os alunos da escola, como um todo, desejam. Explique por que essas mudanças são necessárias com base na realidade da escola e dos alunos. Você precisa convencer o leitor de que seu ponto de vista está certo e que a solicitação dos alunos é legítima e necessária.</p> <p>Estrutura da carta:</p> <p>- Data Saudação: Prezado Sr. Diretor e Equipe Gestora,</p> <p>TEXTO DA CARTA</p> <p>Despedida: Os alunos agradecem a leitura e a compreensão, e aguardam uma resposta. (Assinatura).</p>
2 <sup>a</sup>	<p>A partir da leitura dos textos motivadores seguintes, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: <b>MELHORIAS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL - UM DESAFIO DE TODOS</b>. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.</p> <p>Os textos motivadores podem ser visualizados no Anexo 4.</p>
3 <sup>a</sup>	<p>A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto</p>

dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema <b>A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS</b> apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. Os textos motivadores podem ser visualizados no Anexo 5.
---

Fonte: elaboração do pesquisador

Cabem algumas considerações acerca do caráter geral das tarefas solicitadas, bem como de seus enunciados, uma vez que esses interferem substancialmente nos textos produzidos.

Começo por chamar a atenção para o comando constante nas tarefas 1 e 2, que requisitava ao aluno, explicitamente, a emissão de uma *opinião*. Tal termo foi usado com o objetivo de requerer o desenvolvimento de uma argumentação entorno do objeto explorado. No entanto, o termo “opinião” não necessariamente desemboca nessa função. No dicionário Houaiss (2015), o termo opinião é definido como “1. modo de pensar, de julgar; pensamento; 2. avaliação, julgamento [...]” (p. 685), isso significa que, na resposta às consignas, não necessariamente o texto obtido seria composto por argumentos que sustentariam um ponto de vista.

Vejamos também a seguinte definição: "a opinião é a posição de uma consciência subjetiva, tida como válida, mas sem a universalidade da verdade. O conhecimento é a opinião verificada." (ADORNO, apud BOSI, 1992, p. 115). A partir da definição de T. Adorno, a professora Eclea Bosi tece considerações acerca da noção de opinião. Para ela, determinadas classes atribuem a si mesmas o conhecimento, enquanto a opinião é atribuída por elas ao povo. Ou seja, opinião é adversa ao conhecimento. No entanto, para Bosi, opinião é uma necessidade com a qual os homens operam. O conhecimento conquista-se por uma relação entre sujeito e objeto. No entanto, afirma Bosi: "A opinião sem recurso aos fatos gera uma razão interna que incorpora a si só o que lhe é semelhante, vendo em tudo confirmação de si própria." (BOSI, 1992, p. 116)

Uma consigna que peça uma “opinião”, no lugar de solicitar explicitamente a argumentação, poderia ter dado margem para que os textos argumentativos produzidos tivessem maior carga subjetiva ou apreciativa, e menos sequências argumentativas construídas com base em relações lógicas. Não obstante, muitos textos coletados dos alunos de Ensino Médio na E.E. Glória A. Bonetti não se limitaram à mera opinião. Acredito que esses estudantes experienciam uma realidade de educação precária, que tangencia o fracasso escolar, e ao serem postos à prova por meio de debates e leituras,

uma centelha de reflexão os fez passar da mera opinião comum ao argumento. Apesar disso, seja uma mera opinião comum ou argumento fundamentado, o que me interessa analisar nos textos é a "forma" como o aluno o fez.

Outro ponto que merece ser notado, ainda acerca da tarefa 1, é que ela instava o aluno a pensar em três perguntas: “*O que a lei diz e o que a educação de fato é? O que a lei diz sobre como deveria ser o ensino médio? O que você espera do Ensino Médio?*”. A suposição era de que esses questionamentos suscitassem a inspiração para a escrita, no entanto, vários alunos escreveram textos que literalmente respondiam a cada pergunta em forma de questionário, vários, inclusive, dedicaram um parágrafo para cada resposta.

É válido pensar, portanto, na construção da consigna e da tarefa, como um todo, que será aplicada aos alunos. Muitas vezes o professor (de qualquer disciplina) cria, com suas próprias palavras, uma questão ou proposta de reflexão escrita esperando determinado resultado, porém uma simples palavra ou expressão presente no comando pode acionar no aluno outros rumos interpretativos para a resposta.

Por fim, na tarefa 4 do Projeto Círculo, cada série recebeu uma consigna e um gênero textual diferentes, com o objetivo de propiciar diferentes níveis de discussão e de intervenções acerca do tema geral “Educação”, consistindo assim numa abordagem em espiral. De acordo com Pereira e Graça (2015), essa abordagem do conteúdo programático no programa de ensino da escrita em língua portuguesa consiste em uma exploração discursiva por diversos planos como gênero, conteúdo e dimensão textual. Concordo com sua posição, na medida em que asseveram que essa deveria ser uma lógica para qual o ensino caminha – o trabalho com os tipos textuais em todas as séries com diferentes enfoques e dimensões, tornando o trabalho com a escrita um movimento rizomático, espiralado e retroalimentado.

#### **1.4. O corpus da pesquisa**

O *corpus* final da presente dissertação é composto por 168 textos produzidos no contexto das tarefas 1, 2 e 4 do Projeto Círculo.

Para chegar a esse recorte, foram excluídos da mostra inicial de 343 textos, aqueles: a) redigidos pelos participantes que não forneceram autorização de uso dos textos, com assinatura dos responsáveis, conforme modelo de autorização reproduzido no Anexo 6; e b) redigidos de maneira coletiva (isto é, textos da tarefa 3).

Todos foram escritos em aula, na minha presença, seguindo instruções contidas na lousa ou na própria folha para escrita.

A tabela 02, abaixo, apresenta a quantidade de textos produzida nas tarefas 1, 2 e 4, discriminados por séries.

<b><i>Tabela 03 – Discriminação do corpus por série</i></b>		
<b>Tarefa</b>	<b>Série</b>	<b>Quantidade de Textos</b>
Tarefa 1	1ª série	15
	2ª série	30
	3ª série	23
Tarefa 2	1ª série	17
	2ª série	20
	3ª série	19
Tarefa 4	1ª série	9
	2ª série	12
	3ª série	23
Total		168

Fonte: Elaboração do pesquisador.

Os textos que compõem o *corpus* são manuscritos e foram produzidos majoritariamente em folhas de cadernos, redigidos a lápis ou à caneta e foram por mim digitalizados. Os mais curtos costumam ter oito linhas em média, e os mais longos de vinte a trinta linhas. Tipicamente, são estruturados com três ou quatro parágrafos.

Quando os manuscritos forem apresentados, poder-se-á ver que cada dado apresenta o nome de um aluno. Esse nome será fictício, no intuito de preservar a identidade dos participantes. Cada texto analisado apresentará as seguintes informações no cabeçalho do quadro:

- Número do manuscrito sequencialmente apresentado na dissertação.
- Nome fictício do participante.
- Idade.
- Série.

- Tarefa do texto (1, 2 ou 4).

Para exemplificar as análises e graus de autoria que estabelecerei neste trabalho, usarei dados exemplares, isto é, para cada fenômeno observado selecionarei um texto que o exemplifique de maneira mais típica possível. Isso não significa dizer que serão expostos os “melhores”, no sentido de serem mais bem avaliados como bons textos. Vou estabelecer, com essa seleção e amostragem, faixas e categorias que apontem para um fenômeno de grupo.

### 1.5. A seleção dos dados

Como meu objetivo principal é dar a ver a diversidade dos graus de autoria por meio de uma análise dos recursos linguístico-discursivos presentes nos textos de alunos do ensino médio, os dados coletados serão tratados de forma qualitativa.

Os manuscritos serão analisados, sobretudo, *localmente*, isto é, analisarei os textos, a fim de verificar, em cada um, a forma como o aluno escreve, identificando as marcas linguístico-discursivas que comparecem nos textos que os alçam em direção aos graus de autoria. Eventualmente, serão feitas análises *longitudinalmente*, isto é, buscarei verificar, em mais de um texto produzido por um mesmo participante, se é possível encontrar o mesmo grau de autoria em diferentes manuscritos seus.

Para chegar ao *corpus* final, que será apresentado nas análises desta dissertação, efetuei um cotejamento inicial das produções dos alunos, buscando identificar as quatro posições subjetivas dos participantes com relação ao saber (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008). Em seu estudo, Riolfi e Magalhães evidenciam que existem quatro diferentes formas de o aluno se relacionar com o saber valorizado numa cultura, são elas:

- 1) *Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro*: nessa modalidade, aquele que escreve aproveita-se de fragmentos de vários discursos já consagrados na cultura, de modo que sua singularidade é obscurecida; o sujeito deixa-se parasitar pelo outro cultural de forma parcial, fragmentada, muitas vezes, incoerente, de modo que o sujeito fica impossibilitado de transparecer sua singularidade.
- 2) *Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural*: nessa modalidade, aquele que escreve limita-se a alienar-se ao campo do Outro de forma calculada e pretendida para atingir determinado objetivo; no entanto, essa



alienação ao outro cultural é pertinente, isto é, não há nenhuma novidade subjetiva, mas as ideias estabelecem uma lógica.

- 3) *Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria*: nos textos dessa modalidade, encontramos marcas singulares daquele que escreve, ele está na direção de compor textos que cumpram uma demanda social, e que, ao mesmo tempo, dão a ver uma maneira muito própria de escrever, que se aproxima de um bem-dizer.
- 4) *Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa*: nessa quarta modalidade, vemos alunos que conseguem agenciar os significantes de sua língua de modo explorar os sentidos possíveis para eles; aqui temos um uso bastante sofisticado e inventivo da linguagem.

Tomarei como base as modalizações estabelecidas por Riolfi e Magalhães (2008), aplicando-as nos textos de tipologia argumentativa coletados na pesquisa, como um procedimento preliminar de leitura e análise dos textos. À guisa de exemplificação, trarei quatro textos que podem ser ilustrativos de como as modalizações subjetivas operam no momento da escrita de um texto argumentativo.

Apresentarei, no quadro 05 a seguir, um texto exemplar da primeira modalização subjetiva aplicada ao texto argumentativo: “*Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro*”. Leia-se:

**Quadro 05 – Manuscrito (01) aluno Bruno, 2<sup>a</sup> A, 15 anos, Tarefa**

**2**

*c) “A Reorganização propiciaria ao estado dar mais foco no Ensino Médio.”*

- 1 Eu acho que a secretara não iria
- 2 fazer o foco no ensino medio.
- 3 Porque o estado ja cuida de
- 4 dois se tivesse um não valera
- 5 pelo fato da educação

Os textos que se enquadram nessa modalização permanecem num limiar entre a usurpação da palavra de outrem por parte do aluno, aferindo-a como sua, bem como o seu desejo de demonstrar uma postura crítica, sem, no entanto, exprimir marcas linguísticas gramaticais e lexicais que indiquem enfaticamente um posicionamento discursivo. Os

textos alocados nesse grau testemunham uma dificuldade, por parte do aluno que os escreve, de extrapolar as barreiras dos textos-fonte, dados como inspiração e embasamento à escrita, e percorrer os meandros arriscados da escrita, na busca de encontrar-se num projeto enunciativo que se sustente.

No manuscrito 01, transcrito no quadro 05, o aluno Bruno recebeu uma filipeta de papel para discutir a respeito da justificativa na qual o ex-secretário de educação H. Voorwald assegurava que a reorganização do sistema de ensino de São Paulo propiciaria à secretaria dar mais foco ao ciclo do Ensino Médio.

Nas linhas 1 e 2, o aluno parece estar respondendo à filipeta com a sua opinião “Eu acho que a secretara não iria fazer o foco no ensino medio”. Em seguida, nas linhas 3 a 5, Bruno vai justificar o posicionamento por ele anunciado, porém sua justificativa apresenta dois problemas: a) uma supressão de termos necessários para a compreensão da frase em “o estado já cuida de dois [ciclos?]” (l. 3), e “se tivesse um [ciclo?]”; b) uma sentença aparentemente incompleta: “não valera pelo fato da educação” (l. 4 e 5). Tais ocorrências nos levam a crer que o aluno, ao alienar-se ao Outro cultural, fica parasitado por restos e fragmentos, de modo que fica impossibilitado de articular um dizer cujo sentido se sustente.

Apresentarei agora, no quadro 06 que segue, um texto exemplar da segunda modalização subjetiva aplicada ao texto argumentativo: “*Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural*”. Leia-se:

**Quadro 06 – Manuscrito (02) aluno Daniel, 2ª A, 16 anos, Tarefa 2**

*f) A Reorganização propiciaria que os professores que passaram no concurso realizado pelo estado em 2014 fossem chamados para assumirem seus cargos.*

1 R: Isso não é uma justifica-  
2 tiva, isso é desculpa, e  
3 nem com a fragmentação isso  
4 aconteceria, pois mesmo  
5 quem passou em 2014,  
6 ainda não foi chamado,  
7 é perda de tempo.

Consegue-se perceber uma marca de opinião expressa linguisticamente, por meio de palavras gramaticais ou lexicais, que fazem despontar uma posição enunciativa X de quem escreve em relação ao tema em debate. Contudo, apesar da presença de uma opinião marcada textualmente, percebe-se certa dificuldade de, iniciada a argumentação, sustentá-la na direção da concretização de um projeto enunciativo já iniciado.

Na primeira linha do texto, o aluno Daniel inicia seu comentário com a letra “R:” indicativa de “Resposta:”. Esse tipo de ocorrência em textos escolares evidencia uma alienação do aluno ao Outro cultural (que neste caso é a própria escola, uma vez que o esquema “pergunta-resposta” é constitutivo dessa esfera social). Isso indicia muito fortemente que aquele que escreve está dialogando com uma voz institucional.

Na sequência, temos a presença do paralelismo “isso não é justificativa, isso é desculpa” (linhas 1 e 2), a qual considero como uma marca de opinião expressa linguisticamente. No entanto, percebe-se que o texto carece de uma direção argumentativa que dê corpo ao projeto inicialmente assumido, uma vez que, em seu texto, Daniel não explica o porquê os professores que passaram no concurso estadual em 2014 não seriam chamados para assumirem seus cargos, como fora prometido por Voorwald, configurando-se, portanto, como uma “argumentação sem consistência”.

Ao final do texto, o aluno profere: “é perda de tempo” (l. 7), por não ter sujeito explícito, essa predicação nos deixa em dúvidas sobre aquilo que ele considera como “perda de tempo”. Uma hipótese possível é a de que, para Daniel, os candidatos a professor terem feito o concurso estadual em 2014 foi uma perda de tempo, uma vez que vários postulantes passaram no exame e não foram chamados.

A seguir, no quadro 07, leia-se um texto exemplar da terceira modalização subjetiva aplicada ao texto argumentativo: “*Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura*”.

***Quadro 07 - Manuscrito (03) aluna Ana Luzia, 1ª B, 14 anos, Tarefa 2***

*c) “Escolas complexas” (que possuem dois ou três ciclos) são difíceis de administrar.*

- 1 primeiro que se ele não consegue administrar
- 2 uma escola, “Porque é difícil”, o que que ele
- 3 está fazendo administrando uma secretaria
- 4 de educação? Mas na verdade isso é falta

5	de competência, porque se tivesse competência
6	mesmo saberia administrar uma escola do
7	Pré até o medio. E se parassem de roubar
8	teria verba o suficiente para contratar mas
9	funcionarios.

Neste estágio, já é possível depreender, do texto escrito pelo aluno, além das marcas linguísticas gramaticais e lexicais que marcam opinião, a sustentação de uma argumentação produtiva, que caminha no cumprimento de um projeto discursivo concebido por ele mesmo, e o qual pretende ver concretizado. Essa argumentação, porém, permanece dentro de um *hall* de tópicos esperados ou observáveis que permeiam o tema proposto.

O manuscrito 03, da aluna Ana Luzia, apresenta nas linhas 1 a 4 o seguinte período hipotético: “se ele não consegue administrar uma escola, ‘Porque é difícil’, o que que ele está fazendo administrando uma secretaria de educação?”. Nesse período, introduzido pelo conectivo condicional “se”, percebe-se a intenção da aluna em problematizar a situação, traçando uma hipótese de que, para ela, não se sustenta no mundo real. Além disso, o uso das aspas em “Porque é difícil” (l. 2) marca uma intenção de mostrar que há duas vozes competindo, uma que evidencia uma concordância, e outra que evidencia uma possível ironia.

Para mostrar sua contrariedade em relação ao texto-fonte, a aluna inicia um novo segmento na linha 4 da seguinte forma: “Mas na verdade”, dando a ver sua intenção de se opor à fala do ex-secretário (“Escolas complexas” são difíceis de administrar). Ainda há, no final do texto, a seguinte passagem: “E se parassem de roubar teria verba o suficiente para contratar mas funcionarios” (l. 7 a 9). Nela, percebe-se uma extrapolação do texto-fonte, na medida em que a aluna traz uma discussão que se destaca dos demais dentro do conjunto. No entanto, seu argumento é previsto e corriqueiro dentro da cultura (a notação de que a diminuição do desvio de verbas públicas favorece a população).

Finalizando, no quadro 08, leia-se um texto exemplar da quarta modalização subjetiva aplicada ao texto argumentativo: “*Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora*”.

**Quadro 08 – Manuscrito (04) aluna Bruna Luiza, 3ª C, 17 anos, Tarefa 2**

*c) “A Reorganização propiciaria ao estado dar mais foco no Ensino Médio.”*

- 1 Esta proposta não faz sentido, tendo em vista que
- 2 com o fechamento de salas e escolas, as turmas ficarão
- 3 mais cheias e a administração se tornará mais complicada.
- 4 Não deveria ser necessário uma reforma para que o
- 5 governo começasse a dar importância para a educação.

Neste grau, podemos testemunhar textos escritos que, muito além de apresentarem marcas linguísticas gramaticais e/ou lexicais de posicionamento, demonstram uma extrapolação dos textos lidos como base e inspiração para a escrita, bem como uma conclusão muito pessoal, que revela uma operação lógica, ética e responsável do aluno diante do tratamento do tema, e da sua posição enquanto leitor/escritor.

No manuscrito 04, de Bruna, percebemos que a aluna já inicia sua argumentação contradizendo o texto motivador “Esta proposta não faz sentido” (l. 1), e não somente isso, a aluna ainda justifica sua posição, por meio do conectivo causal “tendo em vista que” (l. 1). Nas linhas 4 e 5, por meio do trecho “Não deveria ser necessário uma reforma para que o governo começasse a dar importância para a educação”, Bruna estabelece uma operação lógica que transcende as barreiras do texto motivador e das discussões feitas em sala, o que revela uma posição ética e responsável frente ao problema observado. Esse tipo de ocorrência se destaca das demais observadas no grupo.

Esse procedimento preliminar de leitura e análise foi adotado para toda a produção escrita catalogada, pois auxilia a pesquisa a atingir seu objetivo, qual seja: identificar as marcas linguísticas que demonstrem os diversos graus de autoria. Porém, para construir essa proposição, foi necessário ainda, analisar mais profundamente os recursos linguístico-discursivos que comparecem nos textos dos estudantes a fim de catalogá-los e classificá-los. Os resultados poderão ser vistos nos capítulos 3 e 4 desta dissertação. Antes, porém, traçarei considerações sobre os conceitos de autoria e de argumentação que auxiliarão a análise.

## 2. Caminhos para a conquista da autoria na aula de língua portuguesa: o estudo de textos argumentativos

*No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra*

*(Carlos Drummond de Andrade)<sup>4</sup>*

Meu objetivo, neste capítulo, é mostrar como o ensino da argumentação tem se dado nas aulas de língua portuguesa e como ele possibilita (ou não) a conquista da autoria. Para tal fim, vou construir um percurso teórico a respeito do ensino de língua portuguesa para compreender como ocorre o trabalho com a escrita no âmbito da aula de língua materna e quais são os seus produtos. Ou melhor dizendo, quais são os seus efeitos sobre os textos dos estudantes. Traçarei uma abordagem que passa pelas perspectivas histórica e contemporânea do ensino do português para embasar a apresentação do conceito de autoria.

### 2.1. Desafios contemporâneos do Ensino de Língua Portuguesa

Neste ponto da minha exposição, vou deter-me em alguns aspectos referentes à aula de Língua Portuguesa e aos principais sujeitos envolvidos nesse processo, o professor e o aluno, tentando responder à seguinte pergunta: como conquistar a autoria por meio das aulas de língua materna no cenário educativo que vem se desenhando atualmente? Para introduzir problemas que permeiam atualmente o ensino de Língua Portuguesa, vou começar este subitem apresentando resultados obtidos pelo Brasil em avaliações internas e externas.

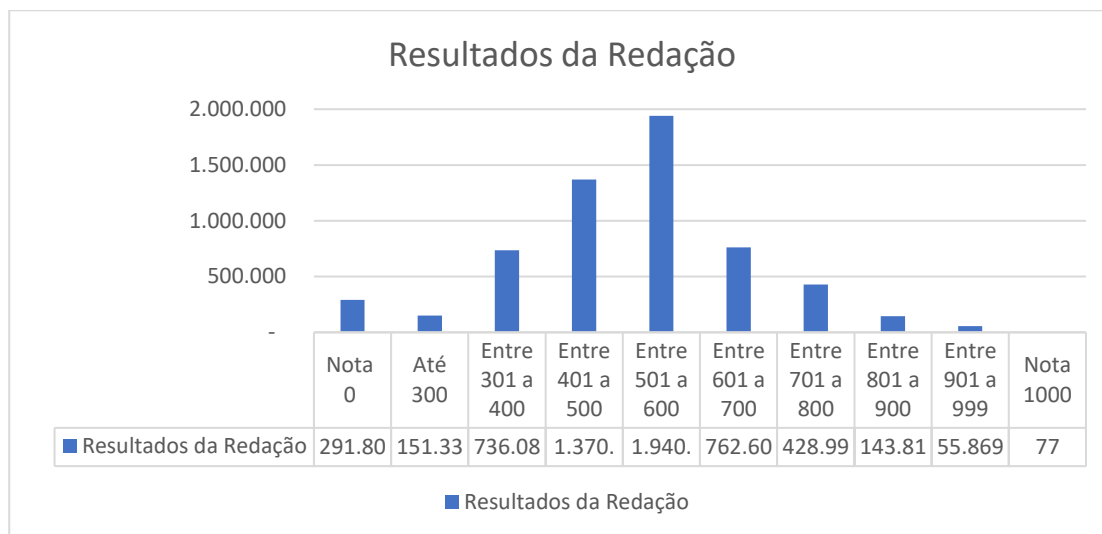
Apresento, primeiramente, os dados referentes às notas da prova de redação do Enem no ano de 2016, quando o *corpus* desta pesquisa foi coletado. Interpretando os números, podemos avaliar como o estudante brasileiro (concluinte ou egresso do ensino

---

<sup>4</sup> Poema “No meio do caminho”, extraído da obra *Alguma Poesia*, de 1930.

médio) atende à tarefa exigida na prova de redação dissertativo-argumentativa. Observe-se o gráfico 2:

**Gráfico 2 – Resultados da Redação do Enem – 2016**



Fonte: Elaboração do pesquisador, a partir de dados do INEP (Disponível em : [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2016-estao-liberados-para-consulta/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2016-estao-liberados-para-consulta/21206). Acesso em: 05 ago. 2018)

A prova de redação do Enem atribui nota de 0 (zero) a 1000 (mil) ao texto do participante, de acordo com cinco competências norteadoras<sup>5</sup> (BRASIL, 2016). Observando o gráfico 1, no qual foram reproduzidos os números absolutos de candidatos em relação às notas que obtiveram, percebe-se que, dos quase 6 milhões de textos corrigidos, apenas 77 (0,001%) atingiram a nota máxima. Em contrapartida, um total de 291.806 textos (5%) obtiveram a nota mínima zero. Entre esses extremos, 33% dos textos foram avaliados com nota mediana (entre 501 a 600 pontos). Os textos avaliados entre zero a 500 pontos representam 43,3% do total, enquanto aqueles que somam de 601 a 1000 pontos representam 23,6%. Em suma: em 2016, muito mais pessoas que prestaram o Enem tiveram resultados negativos do que positivos.

Como existem investigações que mostram que o ensino do texto dissertativo-argumentativo ocupa um espaço de apenas 6% do tempo das aulas de língua portuguesa

<sup>5</sup> *Competência 1:* Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; *Competência 2:* Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; *Competência 3:* Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.; *Competência 4:* Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; *Competência 5:* Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2016, p. 8).

(RIOLFI; IGREJA, 2010), não podemos julgar os números de candidatos avaliados abaixo da pontuação mediana como incapacidade pessoal dos estudantes. Além disso, como se verá adiante, em meu corpus, foram encontrados uma grande quantidade de textos que apresentam poucos ou nenhum indício de autoria. Dessa forma, podemos supor que para que se ladrilhe uma rua, é necessário inicialmente *ter uma rua*. Fazendo a comparação que aqui estou estabelecendo, para que o aluno traga em seu texto recursos linguístico-discursivos que confirmem maior expressividade ao seu dizer, é necessário, inicialmente, que o aluno saiba construir um texto. Fica então o questionamento: como os alunos aprenderão, se não há quem ensine, ou ainda, se com o que se ensina na aula de língua portuguesa, pouco se colabora com a escrita do texto dissertativo?

Para se construir um ambiente em que o desenvolvimento da escrita autoral do aluno possa ocorrer, é necessário que se tenha como norte um trabalho com a linguagem que garanta ao aluno aprender a organizar as diferentes vozes no texto (DUCROT, 1987), efetuar operações de modalização do discurso (NEVES, 2006), a fim de distanciar-se de seu próprio texto, além de outras destrezas concernentes ao texto dissertativo-argumentativo, como, por exemplo, o manejo das relações estabelecidas pelos operadores argumentativos (KOCH, 2010), as sutilezas e efeitos produzidos pelas diferentes vozes verbais etc. Estaríamos garantindo, assim, pelo menos que o aluno apresente indícios de autoria em sua produção e, quiçá, a conquista da autoria.

Quando observamos o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), deparamo-nos com um cenário um pouco abaixo das metas estabelecidas pelas instâncias de governo. O Ideb é um indicador que congrega em forma de macrodados a medição da qualidade da educação, tendo como base resultados do fluxo escolar e da média de desempenho dos estudantes na Prova Brasil e Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Trarei aqui apenas os dados referentes ao Ensino Médio. A nota do Ensino Médio no ano de 2019 (última medição) foi de 4,2 (quatro vírgula dois), quando a média esperada pelo Ministério da Educação para esse ano era de 5,0 (cinco vírgula zero); isto é, entre a meta que se espera do rendimento dos alunos do Ensino Médio e aquilo que foi observado na materialidade, tem-se uma distância de 0,8 pontos a serem alcançados por toda a rede escolar brasileira.

O PISA (*Programme for International Student Assessment*, em português “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”) é um medidor internacional que avalia as competências em leitura, matemática e ciências dos estudantes de vários países. Na última medição, em 2018, os relatórios apontam que a classificação média dos



estudantes brasileiros de 15 anos na avaliação de leitura foi de 413 pontos (em 2015, medição anterior, a pontuação foi de 407). Esse valor é inferior à média dos estudantes dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que foi de 487 pontos.

O Brasil, na maioria das vezes, aparece abaixo de países desenvolvidos nos resultados obtidos em avaliações mundiais. A mídia, ao abordar esses casos, comumente desenha um Brasil inferior, insatisfatório e fraco em relação a outros países. É comum vermos manchetes como “Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática”<sup>6</sup> (Portal G1) ou “Brasil está entre os piores em ranking mundial de educação”<sup>7</sup> (Exame). Esse tipo de noticiário não tem nenhum compromisso pedagógico, mas sim com a audiência, o que corrobora para reforçar uma série de pré-conceitos em relação à educação brasileira, que se prolifera desde pessoas leigas até as mais altas esferas de poder da nossa sociedade.

Em que pesem esses exames (Pisa e IDEB) avaliarem leitura e meu trabalho versar a respeito de escrita, trouxe esses dados aqui, pois os textos produzidos pelos alunos no Projeto Círculo foram escritos com base na leitura de outros textos. A leitura na perspectiva de Geraldi (1990) é um processo de criação de sentidos mediado pelo texto. Sendo assim, o sentido não é dado, mas sim calculado. Então, nesta pesquisa, veremos que entre o “texto escrito”, o “texto lido” e o “texto escrito com base no texto lido” haverá uma série de posicionamentos subjetivos, deslizamentos semânticos, refutações, afirmações, e até mesmo, cópias integrais.

Ao avaliar pedagogicamente essa situação, podemos dizer que os dados dessas avaliações de nível nacional e internacional mostram que tanto em relação à escrita (como os resultados da redação do Enem) quanto à leitura, as aulas de Língua Portuguesa parecem não estar cumprindo plenamente seu papel, no sentido de levar o aluno a agir e interagir no mundo por meio da linguagem. Se isso é verdade, é verdade também que as aulas dessa disciplina parecem não estar contribuindo em definitivo para o cumprimento dos objetivos exigidos pela LDBE: formar cidadãos críticos e éticos, permitir aos estudantes a possibilidade de prosseguir os estudos e o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que, para atingir esses dois últimos objetivos, é necessário passar por avaliações de larga escala, como vestibulares e concursos.

---

<sup>6</sup> Moreno (2016).

<sup>7</sup> Santos e Ribeiro (2016).

Os adolescentes que temos hoje nas salas de aula têm profícua relação com as tecnologias da informação e comunicação (TIC's). Além disso, seu interesse por tatuagens, bailes, encontros, diversão e subversões da regra parece-me que também vem crescendo num compasso diferente à sua carga de estudos. Nesse contexto, de acordo com Riolfi *et al.* (2008, p. 8), “as ações mediadas pela palavra deixaram de ser predominantes e deram lugar às ações mediadas pelo movimento. Essa substituição pode adquirir uma coloração sombria se não encontrar canais adequados de expressão” (p.8).

Tapscott (1998) fala a respeito de duas gerações e sua relação com a aprendizagem e com os meios tecnológicos. Os *baby boomers* são pessoas que nasceram entre as décadas de 1940 e 1960 e que tiveram amplo acesso aos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão. Sua forma de aprendizagem se dava pela linearidade e pela dificuldade de transversalização de sistemas como livros, enciclopédias, imagens, músicas etc.

A partir dos anos 70, uma nova geração cresceu num momento altamente produtivo dos artigos tecnológicos – a *N-Gen* (geração N). Segundo o autor, após a década de 70 aumentou o acesso a equipamentos de impressão, processadores de texto, aparelhos telefônicos, internet etc. e assim há uma grande diferença na forma como *baby boomers* e *N-Gen* se relacionam com o saber. Os últimos são mais participantes do que espectadores, o que significa dizer que tendem a dialogar, refutar, trocar e produzir conhecimento mais do que os *baby boomers*. Pode-se dizer que os alunos da rede de ensino atual compartilham muito mais características em comum com a geração N do que com *baby boomers*. Pode-se dizer que os alunos da rede de ensino atual compartilham muito mais características com a geração *N-Gen* do que com *Baby Boomers*.

Tomizaki (2010, p. 330) defende que a educação e o fenômeno geracional se encontram intrinsecamente ligados “em função da necessidade de cada geração transmitir aos seus sucessores aquilo que considera fundamental para a preservação e continuidade de sua herança”. Para a autora, há grupos geracionais que estarão voltados para o futuro enquanto outros estarão mais identificados com o passado; estes apoiam-se em processos de socialização mediados por instituições tradicionais como a família, a igreja, o trabalho, a escola etc.

Karl Mannheim (1993) aponta que as diferenças que encontramos entre um “modo de geração” e outro são motivadas por mudanças na sociedade. Os indivíduos pertencentes a um mesmo grupo geracional terão pensamentos e comportamentos que se esperam dentro de uma margem mais ou menos delimitada que identifica o grupo.

Entendo, portanto, que a constituição de um determinado grupo passa necessariamente por uma temporalidade e uma espacialidade.

Os alunos da geração atual, como os da *N-Gen*, conseguem usar diversos meios de comunicação (celulares, tablets, computadores) ao mesmo tempo e acessar (com facilidade) as redes sociais, *sites* de buscas, vídeos, músicas e jogos etc. Se o aluno está antenado e acompanha tudo isso, de que modo usar os recursos tecnológicos como potencialidade criativa a favor do ensino de língua?

Algumas ocorrências escritas que despontam na internet em comentários de usuários das redes sociais, em textos de alunos em ambiente escolar e até mesmo em conversas cotidianas parecem revelar, por parte de quem fala ou escreve, uma dificuldade de incluir aquilo que deveria no cálculo de sentido de seu dizer. Esse fenômeno foi estudado por Riolfi, que cunhou o termo *Língua Espraiada* (2015). As vítimas da *língua espraiada*, segundo a autora, sofrem de um tipo de dificuldade de leitura muito específico: elas leem de forma estilhaçada, em cacos. Isto é, para uma dada sequência verbal o sujeito apresenta certa incapacidade de compreensão, levando a uma leitura fragmentada. Caso estejamos lidando com uma atividade de leitura que pressuponha um exercício de escrita, há de se concluir que o espraçamento se manifestará na escrita, uma vez que os eixos metonímico e metafórico da linguagem entrarão em curto-circuito.

Após a análise de uma série de textos escritos por sujeitos de diversas faixas etárias, não somente em ambiente escolar, mas fora dele também, Riolfi (2015) detectou uma série de ocorrências que evidenciam uma incapacidade ou dificuldade por parte de quem escreve de fazer sentido canônico. Nas palavras da autora,

[...] vemos surgir, com abundância, textos fragmentados, incongruentes, com progressão temática mal feita; e, acima de tudo, com fortes indícios de que ou ele não é capaz de julgar o que é ou não possível de ser entendido por terceiros ou, mesmo, não consegue perceber os efeitos exóticos ou mesmo ridículos de seus escritos.

De todo modo, dois fenômenos ficam evidenciados: a) As dificuldades de separar as partes de um todo sem perder o todo de vista; ou, complementarmente, b) As dificuldades de concatenar um todo a partir das partes. (RIOLFI, 2015, p. 165).

A autora chama a atenção para o fato de que, ao enunciarem, os indivíduos demonstram não serem capazes de fazer operações epilinguísticas (ações da, na e sobre a linguagem) (GERALDI, 1991), a fim de construir um enunciado cuja tessitura demonstre uma lógica reguladora. A falta dessa lógica faz com que o interlocutor não recupere o percurso criativo de quem escreveu.

Trago a seguir um texto do meu *corpus* que pode exemplificar uma forma de espraiamento. Trata-se do manuscrito da aluna Mayara, 1ª série D. Para realizar a tarefa 2, Mayara recebeu uma filipeta de papel na qual deveria argumentar contra ou a favor da seguinte justificativa dada pelo ex-secretário de educação de São Paulo para a efetivação do projeto de reorganização da rede estadual de ensino: “A queda da taxa de natalidade propicia que haja ‘escolas ociosas’ no sistema”. Ao discorrer a respeito desse item, esperava-se que o aluno percebesse a relação de “queda da taxa de natalidade” com “escolas ociosas”, recuperando entre elas a lógica pensada pelo ex-secretário Herman Voorwald. Para isso, o aluno precisaria entender que, havendo menos nascimentos, menor seria a quantidade de matrículas nas escolas. Em seu comentário, o aluno poderia concordar ou discordar desse posicionamento. Segue o manuscrito:

***Quadro 09 - Manuscrito (05) aluna Mayara, 1ª D, 15 anos, Tarefa 2***

*A queda da taxa de natalidade propicia que haja “escolas ociosas” no sistema*

3 A opinião é boa, se os alunos saíssem da  
4 escola, a escola ficaria vazia, as escolas  
5 complexas são difíceis de administrar. Bom  
6 o fund I são para crianças, fund II para  
7 os adolescentes e o médio para os grande.

Mayara inicia seu comentário concordando com o argumento do ex-secretário, dizendo “a opinião é boa” (linha 3). No entanto, ao dizer que “se os alunos saíssem da escola, a escola ficaria vazia” (linhas 3 e 4), a aluna dá outro direcionamento ao diálogo com o argumento do ex-secretário, trazendo uma obviedade como justificativa. Ela parece não recuperar o problema como uma questão de “menor quantidade de matrículas”, mas sim como um caso de “evasão escolar”. Em seguida, nas linhas 4 e 5, ela recupera um trecho de outro argumento de Herman Voorwald, “as escolas complexas são difíceis de administrar”, constante em outra filipeta (para outro colega argumentar a respeito), sem trazer qualquer ligação linguística, por exemplo, por meio do conectivo “além disso”, com o objetivo de dar sustentação ao seu intento de refutar um segundo argumento do ex-secretário que não constava em seu papel. Seu comentário termina nas linhas 5, 6 e 7, nas

quais ela diferencia as faixas etárias que compreendem os segmentos do Ensino Fundamental I e II (valendo-me das palavras da aluna) e Ensino Médio.

Em resumo, pode-se dizer que Mayara demonstra, em seu manuscrito para a tarefa 2, “impasses da articulação entre os elementos de um todo que, em si, configure uma unidade textual passível de ser integrada nesse grande texto que é a história e a cultura dos homens e das mulheres de todos os tempos.” (RIOLFI, 2015, p. 164). Seu texto é um exemplo de uma escrita que parece não ser capaz de congregiar todas as informações de que dispõe para transformá-las em conhecimento articulado.

O que parece ocorrer em casos como esses são problemas na construção de uma ficção textual (RIOLFI, 2003), que consiste numa ficcionalização, para terceiros, do percurso do pensamento do sujeito que antecede a escrita do texto, e, ao mesmo tempo, o aluno escritor consegue recuperar o intangível processo da enunciação. Para ser bem sucedido no processo de ficcionalização, aquele que escreve precisa construir primeiramente a ficção textual, e também, num segundo momento, precisa ter recursos para saber ocultá-la. No entanto, muitas vezes, o que se percebe é que o aluno recupera muitos fragmentos de discursos correntes, mas sem a habilidade de fazer um todo, há problemas de escolha e hierarquização. Nesse processo, o aluno recupera a sequência de diversos fragmentos de textos lidos, ouvidos, vistos e escritos, que comporão a ficção textual; e, entendemos aqui, que essa construção será inevitavelmente errante. Metaforicamente, o aluno não consegue suficientemente “amassar o barro” para construir sua rua. A pavimentação é portanto a construção de uma ficção textual (o autor consegue esconder o processo por baixo do pavimento)

Como teríamos chegado a isto? Para responder a esta questão, na próxima seção, passo a um panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

## **2.2. Panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil**

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil já foi norteado majoritariamente por diversas concepções de linguagem e diferentes formas de abordagem do texto em sala de aula. Nesse ponto da discussão, buscarei mostrar como se deu a abordagem do texto nas aulas de língua dos anos 1960 aos dias atuais, visto que meu principal objetivo é o trabalho com a materialidade textual do aluno. Escolhi essa data como corte porque, de acordo com Clare (2002), na primeira metade do século XX, o estudo do texto se estava,

sobretudo, calcado na perspectiva da gramática normativa, a partir da leitura de obras literárias consideradas canônicas.

Em seu estudo panorâmico a respeito do ensino de língua portuguesa no Brasil, Clare (2002) elucida ainda que, no início do século XX, começam a ganhar força nas escolas os estudos linguísticos baseados no estruturalismo de Saussure. Nesse período, a norma culta era a única a ser abordada e se desprezava a heterogeneidade dialetal.

Segundo Clare, com a instauração da ditadura militar no país em 1964, houve uma significativa mudança de perspectiva entre as décadas de 1960 e 80, acompanhada pela massificação da escola. O ensino de Língua Portuguesa voltou-se para a prática comunicativa, baseada na teoria da comunicação. Foi nesse período, inclusive, que a disciplina de língua portuguesa nas escolas mudou de nome para “comunicação e expressão”.

O texto é focalizado pela primeira vez na década de 70 (COX, 2004), quando os estudos linguísticos começam a se desenvolver no Brasil, sobretudo o campo da linguística textual. É nesse período, também, que os exames vestibulares passam a cobrar a escrita de uma redação (CLARE, 2002). Emerge assim a preocupação com a escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Nos anos 80, momento de grande transformação no sistema educacional brasileiro devido à queda do regime ditatorial, um grupo de professores e intelectuais universitários se prestaram a pensar novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa (COX, 2004). João Wanderley Geraldi, naquele momento, postulava que, para que se ensinasse a língua materna, era preciso que o professor adotasse como norte uma concepção de linguagem, e elegeu a concepção *interacionista* como foco de seus trabalhos. Para a geração de 80, a concepção de linguagem mais adequada é a que toma a linguagem como uma *forma de interação*; nela, a linguagem é vista como lugar de interação humana, “com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala” (GERALDI, 1984, p. 41).

Entender a linguagem como forma de interação e trazer esse conceito para o ensino de língua materna foi uma grande virada de perspectiva do Estruturalismo, que vigorou fortemente no século XX, para os estudos da enunciação do fim do século XX e início do XXI. Essa importante mudança trouxe para a sala de aula um caminho de novas possibilidades. O aluno passou a ser visto como sujeito atuante da linguagem, alguém que com ela age, modifica e dá sentido ao mundo.

Na obra organizada pelo Prof. João W. Geraldi, *O texto na sala de aula*, uma coletânea de textos que objetivam discutir novos rumos para o ensino de língua materna, há uma série de contribuições importantes a respeito do trabalho com a leitura e a escrita que perpassam esta pesquisa. O grande ganho dessa coletânea se deu, justamente, por colocar o texto como foco dos trabalhos na aula de língua. Geraldi afirma que a centralidade da aula de Língua Portuguesa deve estar na *leitura, escrita e análise linguística*. O autor observa, contudo, que em muitos casos as aulas de língua apenas simulam esses três aspectos.

Em sua discussão a respeito da leitura, Geraldi aponta quatro posturas ante o texto, com diferentes objetivos. Elas são: (i) a busca de informações; (ii) o estudo do texto; (iii) o pretexto; (iv) a fruição. O trabalho realizado em cada uma dessas formas de enfrentamento do texto parte do pressuposto de que a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor, mediada pelo texto. Isso significa dizer que há um encontro que se estabelece, a partir da palavra escrita, entre leitor e autor. Lendo, o aluno atribui significados àquilo que lê, estabelecendo diálogos e significações possíveis (imaginadas pelo autor e concretizadas/ressignificadas pelo aluno).

Já acerca da escrita, Geraldi discute uma importante questão: quando se trabalha escrita na escola, comumente os professores o fazem como forma de avaliação, transformando o texto em simplesmente “redações”. Para ele, se estivermos em consonância com a concepção de linguagem como forma de interação, é necessária uma mudança de postura do professor no ensino da escrita. Este deve se tornar interlocutor do aluno e respeitar-lhe a palavra, agindo como seu parceiro de interlocução. Isso significa abrir caminhos e possibilidades para que o aluno diga a sua palavra e, assim, ele será capaz de dizer a própria história inscrevendo-se socialmente no mundo.

Na década de 90, há um importante marco legal na história da educação: a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), que substituiu a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, e está em vigência até o presente. Focando especificamente no Ensino Médio, a LDBE foi um grande cenário de disputa político-ideológica nos anos 90, momento em que as ideias progressistas ganham força (ZIBAS, 2005). De acordo com Zibas, naquele período, pressões internacionais fizeram emergir no Brasil os discursos que apostavam na parceria entre escola, pais e comunidade, e o Estado passou a promover de forma mais contundente as avaliações externas.

Em 1998, são publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998a) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino*

*Médio* (BRASIL, 1998b). Nas primeiras, a Língua Portuguesa aparecia como uma disciplina de uma matriz com dez disciplinas; já as segundas organizam três áreas do conhecimento, entre as quais o ensino de Língua Portuguesa encaixa-se em “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. O objetivo específico do ensino de Língua Portuguesa nas diretrizes para o Ensino Médio era: “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 1998b, p.4).

Nesse mesmo período, foram aprovados no Brasil os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa para o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998c). Esses documentos visavam direcionar a constituição dos currículos das diversas redes de ensino do Brasil. No caso do ensino de Língua Portuguesa, os parâmetros para o 3º e 4º ciclos são bem claros ao definir como objeto de ensino o gênero textual. Recupero dois fragmentos do texto:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998c, p. 21).

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, *a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.*

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998c, p. 23, *italico meu*).

Essa perspectiva foi para as salas de aula do Brasil e ganhou espaço nos livros didáticos. Maria Martins (2010) faz frente a essa perspectiva. A autora reconhece a publicação dos PCNs de Língua Portuguesa como um importante avanço no período, uma vez que apostavam num viés enunciativo-discursivo do ensino de língua, porém vê no ensino calcado nos gêneros textuais um grande problema na medida em que o documento prevê uma didatização do gênero. Didatizar o gênero discursivo significa estatizá-lo, colocá-lo em “caixinhas” muito bem definidas e procedimentais, para que se desenvolvam as práticas pedagógicas. Martins, reconhecendo que isso não se coaduna com a teorização de base bakhtiniana, que prevê a maleabilidade e flexibilidade dos gêneros, contesta: “Nesse sentido, ou seja, naquele de uma tendência à re-estabilização



do fato linguístico e, conseqüentemente, a sua idealização, o PCN de Língua Portuguesa comportava um retrocesso” (MARTINS, 2010, p. 522).

Em 2006, foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), que mantiveram a perspectiva do ensino calcado sobre os gêneros textuais, porém avançando significativamente na importância da análise textual e na construção de uma relação profícua dos sujeitos com a literatura. Segundo as OCEM, os objetivos do aprendizado de Língua Portuguesa no Ensino Médio eram, resumidamente: (i) conhecer e saber usar a multiplicidade de linguagens, em textos que circulem nas diversas esferas de atividade humana; (ii) conhecer, ler e produzir textos mais complexos que suscitem o uso da lógica; (iii) construir habilidades de refletir sobre o texto em seu contexto de produção, levando em consideração seu funcionamento sociopragmático, bem como entender o implícito e explícito, a construção formal e as estratégias para a produção de sentido; e (iv) tomar a língua oral e escrita como objeto de ensino, estudo, e aprendizagem com ações metalinguísticas e epilinguísticas (BRASIL, 2006).

Vemos, portanto, que as OCEM visavam a um ensino de língua que pudesse explorar o potencial linguístico do aluno de Ensino Médio, capacitando-o para elaborar e sustentar um projeto enunciativo, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e oralidade que o constituíssem como um sujeito proficiente e consciente dos efeitos de sentido que a língua pode operar nos diversos contextos de uso.

Em 2018, o governo federal promulgou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse documento a abordagem do texto se dá por meio da noção de tipologias textuais e dos gêneros que se manifestam por meio dessas tipologias. O grande foco no trabalho com a língua é seu funcionamento discursivo. Esse é o atual caminho que se desenha na Educação Básica do Brasil e a respeito do qual poderemos analisar os resultados daqui a algum tempo.

### **2.3. Argumentação e ensino**

Para expor e problematizar o ensino da argumentação no âmbito da aula de Língua Portuguesa, farei primeiramente uma apresentação de alguns conceitos basilares a respeito da teoria da argumentação. Em seguida, partindo desses conceitos, abordarei

algumas obras e autores que versam a respeito do ensino de argumentação, e discutirei os efeitos desse trabalho no texto produzido por alunos de ensino médio.

### **2.3.1. Conceitos básicos de argumentação**

Para discorrer a respeito de argumentação, com vistas a problematizar seu ensino na atualidade, começarei retomando o conceito de retórica. A retórica, tal como formulada por Aristóteles, preocupava-se com o poder de convencimento dos argumentos. A arte retórica, portanto, baseava-se nos estudos dos meios de persuasão disponíveis ao orador.

Para Aristóteles, havia três espécies de persuasão, as quais denominam-se *Ethos*, *Pathos* e *Logos*: “a primeira espécie depende do caráter pessoal do orador; a segunda resulta da inserção da audiência em determinado estado psicológico; a terceira espécie decorre da prova ou da prova aparente fornecida pelos termos do próprio discurso.” (ARISTÓTELES, 2007, p. 23).

*Ethos* é o componente moral que envolve a persuasão, certa autoridade da qual o orador se investe para influenciar o público. No entanto, o *Ethos* é apenas uma *imagem* construída pelo orador na enunciação de seu discurso: relaciona-se a uma aparência de caráter, e não propriamente com características empíricas do orador. Pode-se entender, portanto, que a forma como o orador se apresenta é o que confere credibilidade à sua elocução.

*Pathos* refere-se ao público, ou melhor, às emoções do público. É um aspecto persuasivo que se liga à capacidade de extrair a emoção da plateia. Aristóteles chama a atenção para o fato de que quando estamos satisfeitos e amigáveis, o nosso juízo sobre determinado assunto é diferente de quando estamos em estados emocionais mais alterados. Nesse sentido, para o autor, um modo efetivo de persuasão é entender as emoções da plateia, conhecer suas causas para poder estimulá-las.

Por fim, o *Logos* refere-se ao caráter lógico da argumentação. Trata-se de provar uma verdade, ou uma verdade aparente, por meio de argumentos persuasivos, para um determinado assunto. O *Logos* pode ser descrito como um conjunto de premissas que são mobilizadas para, sendo verdadeiras ou não, parecerem verdadeiras a um grande público. Para Aristóteles, uma afirmação é persuasiva pelo fato de ser autoevidente ou por poder ser provada por outras afirmações também verdadeiras (daí seu caráter lógico).

Partindo desses três aspectos da persuasão, Aristóteles também definiu três gêneros nos quais a arte da retórica seria necessária, a depender do tipo de ouvinte. São eles: o *político*, o *jurídico* e o *exibicional*. O *político* ou “gênero deliberativo” estimula o ouvinte a fazer algo ou não; seu objetivo é orientar uma plateia acerca do que é útil ou prejudicial. O *jurídico* é voltado a questões discutidas em tribunais e seu objetivo é, de acordo com Aristóteles, atacar ou defender alguém. O *exibicional*, ou “gênero epidídico”, servia ao intento de elogiar ou censurar algo/alguém.

Aristóteles também indicou aspectos formais e estruturais que organizam o discurso persuasivo. São eles: proêmio, exposição, provas e epílogo. A introdução é o início da argumentação, momento em que o orador apresenta à plateia o tema a respeito do qual falará. A exposição esmiúça o tema. As provas são os argumentos, a argumentação propriamente dita, e o epílogo consiste num momento de recapitulação, no qual o orador pode ampliar e/ou sintetizar o que foi dito no discurso.

Mais próxima à atualidade, mais precisamente na segunda metade do século XX, a literatura a respeito da persuasão encontra centralidade em “O Tratado da Argumentação: a Nova Retórica”, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1969). Após um declínio nos estudos argumentativos, dado o predomínio da lógica demonstrativa, a *Nova Retórica* abria um novo campo de observação dos processos de argumentação, focalizando o papel do orador, e pressupunha que o sucesso ou insucesso da argumentação passasse necessariamente pela forma como o orador capta a sua audiência, no sentido de entender-lhe o pensamento e ações, a fim de direcionar a orientação de seu discurso, conseguindo sua adesão. Para essa abordagem, argumentar é lançar mão de uma série de técnicas que orientam o sentido do discurso com vistas à adesão.

Associando os estudos da argumentação à teoria da comunicação, Breton (1999) concebe que o ato de argumentar está intimamente ligado à comunicação intersubjetiva, e se inscreve dentro de uma ética. O autor considera os elementos *orador - mensagem - auditório* (provenientes da tríade *emissor – mensagem – receptor*) como chaves do processo argumentativo, entendendo que, nessa relação, o locutor propõe uma opinião, apresentando argumentos para que o receptor possa aderir a ela. Essa teoria, portanto, encontra centralidade na opinião em detrimento das verdades ou inverdades. De acordo com o autor, na perspectiva da comunicação, pouco importa se uma mensagem é falsa ou verdadeira, o que importa é a argumentação acerca da opinião do locutor.

Seus estudos são muito utilizados nas análises de propagandas e peças publicitárias, uma vez que seu principal objetivo é mostrar como é possível levar um

auditório a concordar com a opinião do orador, seja na religião, na política ou na mídia. Segundo Breton (1999, p. 21), “o poder da mídia, as suas sutis técnicas de desinformação, o recurso maciço à publicidade tornam cada dia mais necessária uma reflexão sobre as condições de uma palavra argumentativa oposta à retórica e à manipulação”.

Esses estudos, porém, não encontram centralidade na linguagem. A interação social se dá por meio da língua e passa, fundamentalmente, pela argumentatividade (KOCH, 1984). O homem dotado de razão crítica, pondera, julga e atribui valores para expressar sua vontade, desejos e posicionamento.

Feitas essas breves considerações acerca da argumentação, passo a explorar o seu ensino.

### **2.3.2. O ensino da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa**

É importante ressaltar que pensar no trabalho com a argumentação em sala de aula passa, necessariamente, pela adoção de uma metodologia, no sentido de fazer escolhas teóricas, recortes temáticos, e apostar, sobretudo, na importância das práticas de escrita do texto argumentativo. Para Geraldi (1984, p. 92), “toda metodologia do ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade”. A forma de trabalho escolhida pelo professor para o ensino da escrita do discurso argumentativo configura-se como um ato político e uma prática de ação e interação no mundo.

Geraldi (1999) defende a aula de língua portuguesa como um espaço central para que o professor promova o uso da língua em sua função argumentativa. O autor chama a atenção para o trabalho em sala de aula com as operações de argumentação. Em suas palavras,

[...] as operações de argumentação envolvem tanto o trabalho dos sujeitos no que tange às expressões linguísticas utilizadas quanto aos sistemas referenciais postos em funcionamento junto a essas expressões. Mas também remetem à própria relação intersubjetiva, envolvendo questões de interesse, adesão e crença do interlocutor, em novas crenças, num tempo posterior, se as explicações do locutor sobre o objetivo tema do discurso forem bem sucedidas. (GERALDI, 1999, p. 200).

Geraldi, portanto, chama a atenção para o fato de que o trabalho com a argumentação em sala de aula vai além da expressão linguística adequada a esse tipo de discurso: ele tem a ver com agir e interagir no mundo por meio da argumentação, isto é,

tem a ver com uma inscrição social do aluno. No entanto, o que se vê nas aulas de Língua Portuguesa é outra prática. Como diz Azevedo (2009, p. 31),

A organização do texto argumentativo em quatro partes principais é o que mais tem sido ensinado nos cursos de língua portuguesa, contudo, trabalhar a estrutura sem levar em conta a temática e as figuras discursivas, a cenografia e a movimentação da atividade discursiva, os elementos suprassgmentais, enfim, a linguagem enquanto ação sobre o mundo e sobre os sujeitos, o que permite incluir o dinamismo das relações humanas nos discursos, não tem possibilitado obter resultados muito satisfatórios na formação de crianças e jovens.

Ou seja, o que vemos acontecer atualmente em muitas salas de aula é que o texto argumentativo não se constitui como objeto de estudo, análise e reflexão. Não é “dissecado” pelo professor e pelos alunos. O que tenho observado no trabalho com a argumentação em escolas (sobretudo as privadas) e em cursinhos preparatórios para os exames vestibulares é, justamente, o ensino (e treino) de um conjunto de técnicas e modelos de redações que atendam aos moldes dos vestibulares. Se voltarmos às palavras de Geraldi, veremos que, sem dúvidas, isso está longe de representar um bom trabalho com o texto argumentativo na aula de Língua Portuguesa.

Em uma redação dissertativo-argumentativa de um exame vestibular, geralmente, pede-se que o aluno argumente, em 30 linhas, acerca de um assunto considerado polêmico (muitas vezes de ordem política, social e/ou cultural), assumindo uma posição desde a qual se torne propositivo e dono de uma escrita autoral. As propostas de redação, geralmente, são compostas de um ou mais textos-base que apontam um caminho interpretativo a ser seguido.

Seja nas aulas de língua, nas quais o professor seleciona um tema e pede para que os alunos escrevam um texto argumentativo a respeito, seja numa situação real de exame vestibular, na produção da redação,

a situação comunicativa é absolutamente artificial. O produtor do texto não é dono do seu assunto, nem da forma do seu discurso. [...] A relação que se estabelece entre os interlocutores, em razão dos lugares que ocupam, é uma relação de poder, em que o produtor se submete ao que ele imagina ser a vontade do recebedor. Esse jogo de representações mentais, no entanto, se processa de forma distorcida, porque os protagonistas de fato não se conhecem e se baseiam em suposições estereotipadas sobre a figura um do outro. [...] Nesse caso, às vezes, pode ser mais conveniente se esconder do que se mostrar, dizer não o que se teria a dizer, mas apenas o dizível, o considerado adequado para a circunstância (COSTA VAL, 1994, p. 49-50).

A posição de Costa Val (1994) corrobora na delimitação da proposta que venho defendendo neste ponto da exposição. Numa redação dissertativo-argumentativa, leitor e produtor, geralmente, ocupam lugares bem determinados. Um tem o poder de determinar

os “erros” de argumentação e convenções da escrita, enquanto o outro, muitas vezes, diz aquilo que deveria ser dito dentro dos moldes esperados, e não o que de fato teria a dizer.

Com o objetivo de distanciar-me desse modelo engessado de interlocução, o Projeto Círculo, desenvolvido na Escola Estadual Glória Azedia Bonetti, visava a ser uma possível forma de interação dos alunos com o meio social por meio da palavra, assumindo a condição de propositores e agentes transformadores, na medida em que se liam, debatiam e escreviam temas importantes para a sua escola e a comunidade escolar com a qual dialogam. Não basta ensinar somente um modelo fixo de um dado gênero textual. Deve-se, na verdade, ensinar a partir de textos variados, em que os alunos comparem, revisem, recuperem, possam observar ver como cada informação funciona dentro do texto.

Um ensino de língua materna calcado no texto e em suas manifestações nas diferentes esferas de atuação social encoraja alunos e professores a modificar estruturas de ensino-aprendizado rijas. A apreensão do discurso argumentativo pode se dar pela própria interação social que, como demonstrado por Koch (1983, 1984), é de natureza argumentativa, e sendo assim, a sala de aula pode ser um espaço para a troca, para a pesquisa, para a investigação, para o embate e a tomada de posição.

É nesse sentido, inclusive, que a BNCC postula o trabalho com a argumentação. Na sétima competência geral da educação básica identifica-se:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9)

A partir dessa competência “geral”, entende-se que desde a mais tenra idade até os anos finais dos estudos, deve-se ter em conta o desenvolvimento tanto do espírito investigativo e questionador, quanto de uma postura crítica do educando frente às demandas sociais, processo esse que deve ser feito sempre respaldado em dados, fatos e informações confiáveis, de modo a promover trocas e elaborar, assim, o seu próprio ponto de vista (COSTA, 2014).

Por fim, para o ensino da argumentação, uma das principais habilidades que possibilita ao aluno construir suas ruas de forma mais profícua, trata-se da construção de um projeto enunciativo. Segundo Geraldi (1991), para produzir um texto é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão; c) se tenha para quem dizer; d) o locutor

se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e e) se escolham as estratégias para realizar as anteriores. (p. 137). Efetuando tais operações, aquele que escreve estará arquitetando um projeto desde o qual pode enunciar de uma posição segura, direcionada, e intencional.

Em alguns trabalhos (CABRAL 2013; SILVA, 2016) a noção da construção de um projeto que possibilite ao escrevente enveredar pelos caminhos da palavra, é nomeada como “plano de texto” ou “projeto de texto”. Nessa perspectiva, o projeto de texto é visto como um princípio de organização que direciona a escrita; trata-se de uma conscientização acerca de que o processo de escrita implica a tomada de decisões. A construção de projeto também implica distribuições, segmentações e exclusões. A duras penas, muitas vezes, é preciso abrir mão de conteúdos que podem se configurar como entraves à conclusão do projeto.

Em resumo, quando afirmo, neste trabalho, que os recursos explorados pelos alunos contribuem para dar materialidade a um projeto enunciativo, refiro-me, coadunando as posições de Geraldi (1991), Cabral (2013) e Silva (2016), ao processo de arquitetura de uma rua, na qual seja possível ladrilhar de diferentes formas possíveis ao caminho do leitor. Para se construir algo, é necessário um projeto que dê as bases necessárias. Se, por exemplo, eu arquiteto minha rua, e tenho em mente o caminho pelo qual o meu amor pode passar, consigo ladrilhá-la à minha maneira, de forma estratégica e direcionada.

#### **2.4. O caminho: a autoria**

A noção de autoria com a qual pretendo trabalhar nesta dissertação parte, sobretudo, dos trabalhos de Sírio Possenti (2002; 2013). Entretanto, para chegar a esse ponto, foi necessário um percurso histórico e teórico sobre o termo, bem como algumas problematizações. É o que passo a apresentar agora.

A noção de autoria relaciona-se ao locutor e à singularidade (POSSENTI, 2002). Ela é, portanto, uma construção discursiva. Possenti (2002; 2013) observa que há uma grande problemática em torno da noção de autor/autoria. Trata-se, neste caso, de delimitar a extensão dos termos “autor” e “autoria”; ou, melhor dizendo, partindo da materialidade do texto escrito, como podemos delimitar se ele é fruto de um autor? Ou se tem autoria?

Possenti, no intento de explicar aquilo que entende por “autoria”, retoma sobretudo as postulações de Michel Foucault (2006) que, ao discutir o funcionamento do discurso, introduz e problematiza o que chama de “função autor”. Para ele, a noção de autor está ligada à noção de obra, isto é, reconhecemos um autor a partir do momento em que o reconhecemos por sua obra. Isso significa dizer que a função autor é discursiva, na medida em que, no cotejamento de um número de escritos (uma obra), se reconhece uma discursividade própria. O autor, nessa perspectiva, é reconhecido por meio de um conjunto de textos, aos quais se confere uma responsabilidade e um projeto fundamentado. Então, para Foucault, há uma série de textos que são desprovidos da função autor. Ele menciona, por exemplo, cartas, contratos, textos anônimos quaisquer, entre outros, os quais, segundo sua posição, não têm um autor. A função autor, para Foucault (2006, p. 46), é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”.

Foucault (2006, p. 56-57) assim resume a função autor:

[...] a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso a seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários "eus" em, simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.

Partindo da concepção de autoria de Foucault, Possenti tem uma preocupação: se formos pensar nos textos de alunos da educação básica, ou nos textos de vestibulandos, por exemplo, é necessário pensar sob outra perspectiva, uma vez que o aluno de escola ou o candidato que escreve num exame vestibular ainda não tem uma obra, ou melhor dizendo, ainda não fundou uma discursividade.

Para Possenti, o que define a autoria é um *como* e não o *que* no texto. A singularidade e o estilo manifestam-se pela forma como o sujeito constrói seu texto, não pelo que diz. O autor defende, portanto, que a autoria é uma construção. Assim sendo, para ser considerado “bom”, um texto só pode ser avaliado em termos discursivos, levando-se em consideração a posição subjetiva de quem escreve e a inserção do texto num quadro histórico. Em resumo, a autoria, nessa perspectiva, é *singularidade* e tomada de posição.

É que uma teoria do discurso permite ao analista posicionar-se claramente a cavaleiro de uma noção de subjetividade que lhe possibilita excluir duas interpretações maléficas: a) pode ao mesmo tempo mostrar que subjetividade



nada tem a ver com o modo como esta noção é compreendida na estética romântica (ou, mais geralmente, com várias pragmáticas recentes); b) mas, ao mesmo tempo, pode mostrar como, assumindo uma posição que é histórica, que representa uma ideologia, um sujeito pode não obstante ser ele mesmo, ou seja, não ser igual a outro que esteja na mesma posição - sendo que o que os distingue é exatamente da ordem do como. Ou seja, um certo estilo não é incompatível com a assunção - necessária - de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio (POSSENTI, 2002, p. 109).

Se a questão da autoria é um *como fazer*, Possenti vai olhar para textos não literários, filosóficos ou científicos – textos de alunos e de colunas jornalísticas, entre outros – a fim de observar como o sujeito que os escreveu imprimiu certa singularidade à escrita. Baseado nessa observação, o autor vai cunhar o conceito de *indícios de autoria*. Antes mesmo de explicá-los, Possenti assevera que textos que sigam corretamente as regras gramaticais não necessariamente podem ser considerados como bons textos e textos que sigam corretamente estruturas de ordem textual (a exemplo da coesão e coerência) também não podem ser classificados diretamente como bons textos, ou não necessariamente apresentam autoria. Tratarei mais detidamente acerca dessa problemática na próxima seção.

Ao tratar especificamente a respeito dos indícios de autoria, Possenti apresenta-nos dois deles: “Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadore*s e *manter distância em relação ao próprio texto*.” (POSSENTI, 2002, p. 112-113, itálicos meus).

“Manter a distância em relação ao próprio texto”, nesse contexto, significa adotar uma atitude metaenunciativa. O locutor, tendo consciência de que a língua não é transparente, precisa de mecanismos para “olhar de fora” a linguagem, a fim de explicá-la, ou alterá-la, para que alcance o efeito de sentido que deseja.

A ideia de “dar voz a outros enunciadore”s”, de saída, nos faz pensar que essa construção se dá no texto por meio dos verbos *dicendi*. Verbos *dicendi* têm caráter transitivo direto e introduzem uma outra fala na elocução, como, por exemplo, os verbos *falar, dizer, contar, gritar, sussurrar* etc. (RABELLO VEIGAS, 2008). De acordo com Rabello Veigas (2008), esses verbos também assumem determinadas funções no discurso, são elas: transitiva, metalinguística, argumentativa, caracterizadora, coesiva e expressiva.

Para Possenti, o recurso de convocar a voz de outrem no texto não está ligado somente a saber usar um repertório variado de verbos *dicendi*, mas na verdade saber criar

mecanismos de dar voz ao outro que gerem um efeito de sentido no texto. Nessa perspectiva, o autor assevera que:

[...] trata-se ao mesmo tempo de variar, mas de variar segundo posições enunciativas, segundo a natureza do discurso. Trata-se de uma intervenção do sujeito, que não deixa para o leitor a tarefa de julgar se se trata de uma confissão, de uma admissão etc. (POSSENTI, 2002, p. 119).

No capítulo seguinte, traçarei algumas considerações mais aprofundadas a respeito de cada um dos indícios.

Possenti (2002, p. 120) termina sua explanação afirmando que há indícios de autoria:

[...] quando diversos recursos da linguagem [são] agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido.

Acredito que para que surjam os indícios de autoria no texto de um aluno, ou para que, minimamente, haja as condições de sua existência, é preciso que, por parte do aluno, a linguagem seja encarada como trabalho linguístico (ROSSI-LANDI, 1985). Para Rossi-Landi (1985), há uma diferença entre atividade e trabalho linguístico. As palavras e mensagens, por serem produzidas pelo homem, são, para o autor, produtos de trabalho. Se reduzíssemos a linguagem a apenas atividade, estaríamos perdendo algo de concreto que só o trabalho linguístico pode recuperar. Nesse sentido, entendemos que “servir-se” da língua é tratar o fazer linguístico como mera atividade. No caso dos textos argumentativos de alunos de Ensino Médio, por exemplo, o uso indiscriminado de expressões clichês, lugares comuns, entre outros elementos, caracterizaria essa escrita apenas como atividade.

Assim, entendo que se pode dizer que houve trabalho quando se percebe, no texto do aluno, uma implicação tamanha com a leitura e a escrita que propicia um deslocamento de posição subjetiva, isto é, o aluno sai de sua “zona de conforto” da mera reprodução, aqui entendida como atividade, e passa a uma escrita em que se sente tocado corporeamente, a ponto de depositar sobre o papel muito mais do que reprodução de palavras, mas sim uma inserção sócio-histórica fruto do trabalho. E caso o aluno rompa com a imediatez da simples atividade, e se implique, de fato, no trabalho linguístico, haverá um campo fértil e propício para o surgimento de vários indícios de autoria.

Buscarei demonstrar, no capítulo subsequente, como concebo que essa operação se dê nos textos que constituem o *corpus*.

Ainda acerca da autoria, Possenti (2013) vai dialogar de modo mais profícuo com algumas teorias da Análise do Discurso que trazem para o primeiro plano a figura do “autor” ou do “sujeito-autor”.

Primeiramente, o autor deixa claro que não considera alunos que escrevem boas redações como “autores”. Para Possenti (2013), aquele que escreve bons textos em atividades escolares trata-se, tão somente, de um “bom aluno”. Sua posição ao lidar com textos escolares passa fundamentalmente pela análise da subjetividade e estilo.

## **2.5. Uma pedra no meio do caminho: a questão da gramática e autoria**

Para entendermos como a gramática pode se constituir como um auxiliar para conquista de uma escrita mais autoral, cumpre, primeiramente, lembrar que, fundamentalmente, existem três tipos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada (POSSENTI, 1996). No que segue, descreverei como cada uma delas funciona, sempre tendo em vista os textos do *corpus* desta pesquisa.

De acordo com Possenti (1996), a *gramática normativa* – um conjunto de regras que *devem ser seguidas* – é aquela que se adota em escolas da educação básica e livros didáticos. Ao utilizarmos a gramática normativa, temos como meta vir a empregar a variedade padrão da língua do modo julgado adequado por uma certa classe social, em uma dada época e recorte temporal.

Já a *gramática descritiva* consiste em um conjunto de regras que *são seguidas*, isto é, um compêndio de descrições linguísticas que busca retratar a língua tal qual ela é utilizada pelos falantes. Possenti (1996) afirma que, muitas vezes, há uma diferença entre as regras que devem ser seguidas e aquelas que de fato são seguidas, situação que comprova que as línguas são mutáveis e suas variedades operam de formas organizadas.

Por fim, para Possenti, a *gramática internalizada*, é um conjunto de regras que *o falante da língua domina*. Isso significa que todo falante, ao enunciar, produz estruturas linguísticas que são previstas nos eixos sintagmático e metafórico de sua língua, de modo que seus interlocutores compreendem aquela sentença como pertencente à sua língua. Nenhum falante do português, por exemplo, proferiria uma sentença como: “Cheguei amanhã os meninos”. Caso essa sentença ocorresse, um interlocutor, falante do português,

teria dificuldades de compreendê-la, uma vez que o verbo “cheguei”, flexionado na primeira pessoa do singular no pretérito perfeito, requereria como sujeito o pronome “eu”, e como elemento modificador o advérbio de tempo deveria ser algo como “ontem” ou “na semana passada”.

Possenti ainda discute a noção de “regra” aplicada à língua, observando que esse termo pode ser adotado sob duas acepções: aquela que carrega consigo a ideia de obrigatoriedade, que opera em um sistema coercitivo; e aquela que indica constância ou regularidade, aproximando-se do sentido de “leis naturais”.

Posto isso, penso ser possível sustentar uma proposta relativa às pré-condições para a conquista da autoria. Trata-se da necessidade de o aluno, ao escrever, administrar em seu texto duas instâncias: 1) *o bom funcionamento da gramática internalizada*; e 2) *a sua colocação a serviço de um projeto enunciativo*.

Esta proposta adquire sua relevância, pois dentre os textos argumentativos de alunos de Ensino Médio de uma escola pública, foi possível identificar exemplares inteiros ou pequenos excertos agramaticais, como será demonstrado na sequência. Isso significa dizer que alunos em última etapa de escolarização ainda produzem textos nos quais a distribuição sintático-semântica dos enunciados, as convenções da escrita e a escolha lexical não operaram de forma a corroborar com o desenvolvimento de um projeto enunciativo.

A título de exemplo, o quadro 10, a seguir, traz o texto escrito pela aluna Bernadete, em cumprimento à tarefa 2 do Projeto Círculo. Nele, são encontradas construções agramaticais. Leia-se:

***Quadro 10 - Manuscrito (06) da aluna Bernadete, 1ª D, 15 anos, Tarefa 2***

*c) “escolas complexas” (que possuem dois ou três ciclos) são difíceis de administrar*

- 1 Os fundamentos I e II são mais difíceis
- 2
- 3 A ensino médio são + ou - difíceis

Bernadete produziu um texto de apenas duas linhas escritas no total, nas quais procura evidenciar seu posicionamento acerca da maior ou menor dificuldade de se administrar as escolas de diferentes ciclos de ensino.

Começo observando, na linha 1, o segmento “Os fudamenta I e II”. Em primeiro lugar, saliento que, muito provavelmente, existe, por parte da aluna, uma retomada de uma expressão que ocorreu nas discussões feitas em aula acerca das diferenças entre os ciclos de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Assim, ela provavelmente tentou escrever “os [ensinos/ciclos] fundamentais”, tendo realizado as seguintes operações:

- a) Supressão dos termos ensinos/ciclos, talvez, por se tratar de uma escolha comumente feita na oralidade;
- b) Elisão das letras “n” e “l” na palavra “fundamental”, configurando desvios ortográficos incompatíveis com o nível de ensino; e
- c) Como resultante, produziu o segmento “Os fudamenta”, na qual, em nível superficial, existe desvio de concordância de número (determinante no plural e nome no singular).

Na sequência, na linha 3, Bernadete escreve: “A ensino médio são + ou – difíceis”. Nessa linha, ressalta-se a ocorrência de “A ensino médio”, na qual:

- a) O núcleo do sintagma nominal “ensino” estabelece concordância com o adjetivo determinante “médio” no masculino singular;
- b) O núcleo não estabelece concordância com o artigo determinante “a”, que está no feminino singular.

Os excertos discutidos acima, observados nas linhas 1 e 3 do texto de Bernadete configuram-se como construções agramaticais para um falante do português. Outrossim, a aluna redigiu, na linha 1, o sintagma “são mais difíceis”, estabelecendo concordância de número com o determinante “os”. E, na linha 3, ocorre o sintagma “são + ou – difíceis”, no qual o verbo “ser”, bem como o adjetivo “difíceis” não estabelecem concordância com nenhum dos termos do sintagma “A ensino médio”, cujos elementos estão todos no singular.

Esse pequeno texto de duas linhas escritas deixa-nos intrigados acerca das habilidades de Bernadete em manejar os recursos morfossintáticos que propiciam a adequação verbal e nominal nas orações, inclusive, suas tentativas geram efeitos de agramaticidade. Analisando o texto, é possível supor que Bernadete, cuja gramática internalizada é boa o bastante para caracterizá-la como uma falante proficiente, tem dificuldades de fazer a transposição da oralidade para a escrita.

Conclui-se desta breve análise que o professor de Língua Portuguesa interessado a ajudar alunos como Bernadete a escrever textos mais autorais deveriam, também, auxiliá-los a colocar a gramática normativa a serviço de seu projeto enunciativo.

Por outro lado, é necessário ponderar que os textos que mais se aproximam da norma-padrão da língua não devem ser vistos como superiores aos que cometem muitos desvios. Pelo contrário. Muitas vezes, é na “quebra” de uma regra (proposital ou não), que emerge um recurso muito peculiar que nos salta aos olhos.

No entanto, a norma-padrão é uma dentre outras tantas variantes de língua, e como tal é importante e pode ser usada como recurso expressivo, sobretudo quando estamos tratando de grande parte dos gêneros textuais de tipologia argumentativa. Leia-se o excerto de Cunha e Cintra (1985, p. 3):

Todas as variedades linguísticas são estruturadas, e correspondem a sistemas e subsistemas adequados às necessidades de seus usuários. Mas o fato de estar a língua fortemente ligada à estrutura social e aos sistemas de valores da sociedade conduz a uma avaliação distinta das características das suas diversas modalidades regionais, sociais e estilísticas. A língua padrão, por exemplo, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade. Do valor normativo decorre a sua função coercitiva sobre as outras variedades [...].

Como apresentam os gramáticos Cunha e Cintra (1985), a variante padrão é mais prestigiosa porque atua como um modelo, configurando-se, assim, em norma. E na condição de norma, torna-se coercitiva. Nessa mesma direção, Faraco (2008) ainda postula que, regulando explicitamente os comportamentos dos falantes, a norma-padrão funciona como coerção social em busca de um efeito unificador. Além disso, sua força tem o poder de atuar como uma referência suprarregional e transtemporal.

Daí vem, possivelmente, o pré-conceito de muitos professores de língua e do público em geral em acreditar que o texto mais próximo da variante padrão seja aquele mais autoral (muitas vezes considerado “um texto melhor do que os outros”). Isso porque não se leva em conta aquilo que Possenti já asseverara acerca da autoria: ela consiste em um “como” fazer e na inserção do texto num contexto histórico-social que o sustente.

Outrossim, há de se concordar com Cunha e Cintra (1985), para quem todas as variantes têm seus subsistemas organizados, e o falante, ao utilizá-los, está tão somente reproduzindo as regras daquele subsistema.

Vieira (2009) observa que há descompasso, no contexto escolar, entre aquilo que se apresenta ao aluno como “norma culta” e as diversas normas que são efetivamente usadas no cotidiano dos falantes da língua portuguesa e na escola. A autora assevera que, “tendo em vista que a língua é inerentemente variável e que toda comunidade de fala privilegia algumas variantes mais do que outras, a depender da modalidade, variedade e

registro, é saudável evitar a promoção de normas homogêneas [...]” (VIEIRA, 2009, p. 58).

Tendo em vista essas ponderações, reitero que, neste trabalho, o atendimento às disposições da norma padrão pelo aluno não será nem valorizado nem desvalorizado. Na análise do *corpus*, não foi estabelecida uma correlação direta entre um maior ou menor grau de autoria e a maior ou menor pertinência do texto em relação à gramática normativa.

### 3. Os Índícios de Autoria: o texto e seus ladrilhos

#### *Poema Patético*

*Que barulho é esse na escada?  
É o amor que está acabando,  
é o homem que fechou a porta  
e se enforcou na cortina.*

*Que barulho é esse na escada?  
É Guiomar que tapou os olhos  
e se assoou com estrondo.  
É a lua imóvel sobre os pratos  
e os metais que brilham na copa.*

*Que barulho é esse na escada?  
É a torneira pingando água,  
é o lamento imperceptível  
de alguém que perdeu no jogo  
enquanto a banda de música  
vai baixando, baixando de tom.*

*Que barulho é esse na escada?  
É a virgem com um trombone,  
a criança com um tambor,  
o bispo com uma campainha  
e alguém abafando o rumor  
que salta do meu coração*

*(Carlos Drummond de Andrade)<sup>8</sup>*

Com vistas à busca pelos indícios de autoria em textos redigidos por alunos de Ensino Médio em escola pública, meu objetivo neste capítulo consiste em partilhar os critérios utilizados para análise do *corpus*. Para tal fim, parti da proposta de Possenti (2002) e a coloquei em diálogo com os textos analisados, visando a construir um arcabouço para a análise dos resultados que permitisse dar a ver o que denomino de Graus de autoria.

Nesta proposta, de inspiração discursiva, parti da materialidade linguística, tendo acrescido, aos indícios já propostos por Possenti (dar voz ao outro e manter distância) os seguintes: 1) a modalização discursiva; 2) a coesão textual expressiva; 3) o período

---

<sup>8</sup> Poema “No meio do caminho”, extraído da obra *Brejo das Almas*, de 1934.



hipotético aprofundado; 4) o poder de metaforização; 5) os engenhos da ironia; e 6) desvio criativo.

### **3.1. Os indícios de autoria já conhecidos**

Como já mencionado ao longo do trabalho, ao discutir a autoria em textos redigidos por alunos da escola básica, Possenti (2002) propõe que se afirmem dois indícios, quais sejam: dar voz a outros enunciadores, e manter distância em relação ao próprio texto. No que segue, comentarei cada um deles.

#### **3.1.1. O indício de autoria “dar voz a outros enunciadores”**

Para entendermos o indício de autoria “dar voz a outros enunciadores” (POSSENTI, 2002), precisamos, em primeiro lugar, saber o que é um enunciador.

O conceito de “enunciador” faz parte da teoria polifônica da enunciação (DUCROT, 1987), segundo a qual, em um texto, existem, ao mesmo tempo, várias vozes (enunciadores). Grosso modo, aquele que escreve constitui em seu texto uma voz que fala. Essa voz é a do Locutor L do texto. O Locutor, ao enunciar, convoca outros enunciadores e<sup>n</sup> (vozes) que perpassam a sua voz no texto. Desse modo, um “enunciador” consiste em uma das vozes presentes no texto.

Ducrot (1987) não acredita na unicidade do sujeito da enunciação. Para ele, em um mesmo enunciado, podem coexistir vários enunciadores apontando, inclusive, para outros discursos, advindos da lei, da moral ética, da religião, da cultura etc. Um exemplo disso é o discurso irônico, na qual o locutor inclui uma voz para dar a ver uma posição contrária daquela que pretende enunciar. Assim, se alguém diz “bonito, isso!”, de maneira irônica, existe um enunciador que afirma ser bonito, e um enunciador que nega a beleza. Essa discussão será empreendida com maior vigor na seção 3.2.5. deste capítulo.

Assim, nessa perspectiva, não há unicidade do sujeito que fala. Aquele que enuncia é, na verdade, clivado por diversos outros dizeres. Numa frase simples como “Eu estudo na E.E. Glória Azedia Bonetti”, o Locutor L representa-se pelo pronome “eu”, e, nesse caso, assume a responsabilidade do ato de afirmação veiculado no enunciado, enquanto, ao mesmo tempo, L constitui um enunciador e<sup>1</sup> que representa um sujeito que estuda em um determinado lugar.

Quanto aos enunciadores, se eles “falam”, para Ducrot (1987, p. 192) “é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras”. Isso significa dizer que esses enunciadores coabitam um enunciado, e, ainda, podem ser percebidos por meio de atos ilocutórios muito gerais marcados na estrutura da frase (como afirmações, recusas, negações, perguntas, exclamações etc.).

Dito isso, em um enunciado existem as figuras do Locutor L e, potencialmente, vários enunciadores e<sup>1</sup>, e<sup>2</sup>, <sup>3</sup>... e<sup>n</sup>. Para exemplificar como um estudante pode introduzir vozes de outros enunciadores em seu texto, apresento no quadro 11, a seguir, o manuscrito do aluno Matheus.

**Quadro 11 - Manuscrito (07), aluno Matheus, 15 anos, 1ª D, Tarefa 1**

1	A educação engloba os processos de ensinar e aprender, a
2	Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDBE) e orienta
3	atraves da lei o que “deveríamos” ter como educação, mas
4	não temos e sabemos o que aprendemos e recebemos conteú-
5	do sobre o que o governo quer que aprendemos e não o
6	que deveríamos aprender. O que a lei diz... o que edu-
7	cação é na escola, “eles” investem nos próprios bens materiais
8	e não se importa com a educação brasileira, o governo
9	limita nosso aprendizado e investe apenas doze reais em
10	nosso material.
11	No Brasil, a educação não ocorre do jeito correto
12	e só piora, nós os jovens não somos ouvidos e sim “taxa-
13	do” de inexperientes com a vida e que precisamos estudar.
14	A lei diz que nossas opiniões tem que ser ouvidas e que
15	temos que ter respeito, diz sobre nós receber o aprendizado
16	correto, mas a educação nas escolas, através do governo
17	somos presos, nessas escolas com grade e somos obrigados
18	a ser como um peão de tabuleiro, que só anda quando
19	mexem nele.
20	Em minha opinião, eu tenho minhas expectativas e es-
21	pero que no ensino médio e durante todo ele, que além
22	de eu aprender a matéria acadêmica e me relacionar
23	bem com meus colegas, eu espero uma mudança entre
24	os jovens, que não haja divergência entre eles, mas que
25	eles tenham opiniões congruentes e que eles não aceitem isso
26	que vivemos, pois nós “jovens” temos que lutar pelo nosso
27	direito de estudante e não podemos ficar parados, se

Matheus produziu um texto de 28 linhas em atendimento à tarefa 1. Percebe-se que ele atende à consigna solicitada na atividade, na medida em que discute os dizeres da LDBE, observa a situação da educação na atualidade, bem como faz prospecções a respeito de seus estudos no Ensino Médio.

Para exemplificar o indício de autoria “dar voz a outros enunciadores”, no que segue, destacarei algumas passagens nas quais é possível observar a presença de um Locutor L cujo dizer é polifônico.

Na linha 2, L inclui a "Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDBE)", convocando-a como um enunciador e<sup>1</sup>, por meio do verbo *dicendi* “orienta”, que, neste caso, comparece para trazer à tona a ideia de que há disposições legais que precisam e serão problematizadas por L. Por meio da expressão “e orienta através da lei o que ‘deveríamos’ ter como educação” (l. 2 e 3), L está recuperando o excerto da LDBE lido em classe (Cf. Anexo 1), no qual constavam as disposições gerais da lei, os objetivos da educação no Brasil, como também os objetivos e disposições para o Ensino Médio. Chama a atenção o verbo no futuro do pretérito “deveríamos”, sendo usado com a função de exprimir incerteza (dúvida ou suposição), o que gera um efeito de polifonia ecoando as seguintes vozes: enunciador e<sup>1</sup> (“a lei prevê coisas que devem acontecer”); enunciador e<sup>2</sup> (“as coisas previstas na lei não acontecem”); enunciador e<sup>3</sup> (“eu concordo que essas coisas não acontecem”); e L, por sua vez, organiza essas vozes em seu enunciado. Tal procedimento, também ocorre na linha 6, com o uso do mesmo verbo (“deveríamos”), porém, nessa segunda ocorrência, L não o pôs entre aspas (discorrerei acerca do uso de aspas no texto de Matheus a seguir).

A tomada de posição na primeira pessoa do plural por L em “não temos e sabemos o que aprendemos e recebemos conteúdo sobre o que o governo quer que aprendemos e não o [...]” (l. 4 e 5) pode indicar a constituição, no texto, de uma só pessoa moral, que fala a uma só voz por meio de L, englobando, no entanto, indivíduos diferentes (DUCROT, 1987).

De acordo com Benveniste (2005), na maioria das línguas o plural nominal não coincide com o plural pronominal. O “nós” não seria uma multiplicação de vários objetos idênticos (como o plural do substantivo “casas”, por exemplo), mas sim uma junção de “eu” mais “não-eu”. Benveniste assevera ainda que esse “não-eu” em diversas línguas é suscetível de receber dois conteúdos distintos: NÓS’ = “eu + vós”, ou NÓS” = “eu +

eles”, conhecidas como formas inclusiva e exclusiva, respectivamente. O plural inclusivo (nós’ = eu + vós) efetua uma junção de pessoas entre as quais existe uma “correlação subjetiva”, já o exclusivo (nós” = eu + eles) promove a junção justamente de duas formas que se opõem na relação de pessoas pronominais. Sendo assim, se digo: “Nós fomos ao shopping ontem” tenho uma correlação subjetiva com “vós”; mas se digo: “Nós somos brasileiros” não necessariamente haverá tal correlação.

No trecho: "O que a lei diz... o que educação é na escola, ‘eles’ investem nos próprios bens materiais e não se importa com a educação brasileira," (l. 6 a 8), L constitui a LDBE como um enunciador e<sup>1</sup>, e seu dizer vem marcado pelo verbo *dicendi* “diz”. Além disso, L ainda introduz um segundo enunciador e<sup>2</sup>, que pode ser observado pela expressão “[eles] não se importa”, dando a ver que e<sup>2</sup> não dá a devida importância à educação da forma como se esperaria; ao mesmo tempo, L constitui um enunciador e<sup>3</sup>, de forma subentendida, com o fito de englobar pessoas que, como ele, importam-se com a educação. Ainda no mesmo parágrafo, ao enunciar "o governo limita nosso aprendizado e investe apenas doze reais em nosso material" (l. 8, 9 e 10), pode-se dizer que L introduz um enunciador e<sup>4</sup> ao utilizar o modalizador “apenas”, no sentido de estabelecer uma voz cujo dizer seria favorável a uma política pública que pague um valor maior ou mais justo no material dos estudantes.

Observando este outro trecho: "nós os jovens não somos ouvidos e sim 'taxado' de inexperientes com a vida e que precisamos estudar." (l. 12 e 13), pode-se ver novamente a ocorrência da polifonia. Nota-se que L introduz um enunciador e<sup>1</sup> que afirma que os jovens são sujeitos inexperientes e pouco estudiosos (ou seja, “não ser ouvidos” e “ser taxado” é um dizer de outrem). Esse posicionamento, entretanto, é discordado por outro enunciador e<sup>2</sup> (que, implicitamente, confia nos jovens); e, por fim, ambas posições são organizadas pelo dizer de L, processo que fica evidenciado pelo segmento contrastivo “NÃO somos ouvidos E SIM”, construindo uma antítese.

Ainda no segundo parágrafo do texto, a LDBE novamente constitui-se como um enunciador e<sup>1</sup>, na medida em que L aciona: “A lei diz que nossas opiniões tem que ser ouvidas”; “temos que ter respeito” e “receber o aprendizado correto” (l. 14 a 16), todos esses dizeres são introduzidos por meio do verbo *dicendi* “diz”. No trecho seguinte, L introduz por meio do operador “mas” (l. 16) o seguinte dizer: “a educação nas escolas, através do governo somos presos, nessas escolas com grade e somos obrigados a ser como um peão de tabuleiro, que só anda quando mexem nele.” (l. 16 a 19). O operador argumentativo “mas” contribui para contrapor argumentos orientados para conclusões

contrárias (KOCH, 2010), além disso, seu uso evidencia uma pressuposição (DUCROT, 1987) de que as medidas adotadas pelo governo não deveriam ser essas. Ao marcar um posicionamento de um enunciador e<sup>2</sup> que acredita num determinado tipo de educação, na qual os alunos são sujeitos passivos frente ao processo de ensino-aprendizagem, e L, por meio de seu dizer, pretende ir na contracorrente dessa perspectiva de ensino e de gestão da educação.

Ao final do texto, L enuncia “eu espero uma mudança entre os jovens” (l. 23 e 24) colocando-se como porta voz (e<sup>1</sup>) de uma mudança almejada por ele (marcando apenas a primeira pessoa do singular *eu*). Nas linhas seguintes, ainda se marcando em primeira pessoa do singular, L apela para que não haja divergência entre os jovens e para que tenham opiniões congruentes, dando a ver seu desejo de unificação de ideias destoantes entre eles. Nesse contexto, “os jovens” assumem o papel de outros enunciadores e<sup>n</sup>, que têm diversas opiniões, posicionamentos e comportamentos frente às causas pelas quais L deseja lutar. Isso se confirma pela frase final, na qual L profere "se queremos mudança temos que trabalhar e lutar juntos!" (l. 27 e 28), desta vez agregando seu dizer e<sup>1</sup> aos demais enunciadores por ele convocados (e<sup>n</sup>).

Por fim, ressalto o uso das aspas no texto de Matheus em quatro ocorrências: “deveríamos” (l. 3), "eles" (l. 7), "taxado" (l. 12) e "jovens" (l. 26). Há três definições acerca do uso do sinal de aspas que podem nos ajudar a entender tais ocorrências, quais sejam:

[...] b) para fazer sobressair termos ou expressões, geralmente não peculiares à linguagem normal de quem escreve (estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, **vulgarismos**, etc.) [...] c) para acentuar o **valor significativo** de alguma palavra ou expressão [...] d) para realçar **ironicamente** uma palavra ou expressão [...] (CUNHA E CINTRA, 1985, p. 663, negritos meus).

Os termos “deveríamos” e “jovens”, no contexto em que foram usados por L, são polifônicos, e por isso expressam aquilo que diz a acepção (d), uma vez que fazem ressoar vozes (e<sup>1</sup>) que dizem o contrário em relação ao posicionamento assumido por L. Já o termo “eles” pode ser definido pela acepção (c), pois o uso do pronome pessoal entre aspas, nesse caso, teve o objetivo de dar ênfase em seu referente (o governo). Por fim, a ocorrência “taxado” foi, aparentemente, uma tentativa de L de mostrar aos seus leitores o reconhecimento de que a expressão “ser taxado” faz parte de um registro mais vulgar da língua portuguesa, como asseveram Cunha e Cintra na acepção (b).

Por esses exemplos, pode-se ver que o Locutor convocou diversas vozes em seu texto que corroboram no intento de expressar seu posicionamento a respeito do tema

“LDBE e a realidade da Educação”. Seu texto, portanto, apresenta o indício de autoria “dar voz a outros enunciadores”.

A aferição do indício de autoria “dar voz a outros enunciadores” no texto argumentativo se dá de forma qualitativa, por meio da investigação das vozes que comparecem em um texto, identificando aspectos como: 1) as formas como se dá voz explicitamente a outros; 2) a incorporação de discursos correntes, de modo que quem escreva faça, ao mesmo tempo, uma aposta a respeito do leitor; 3) o manejo de verbos *dicendi* e de outros verbos que dão a ver a existência dessas vozes. A tudo isso, soma-se a verificação da forma como essas vozes corroboram para criar efeitos de sentido no texto, e de sua contribuição no projeto enunciativo elaborado pelo aluno. Esses aspectos determinarão se a inserção de outros enunciadores alçará um determinado texto a um nível mais alto de autoria.

### **3.1.2. O indício de autoria “manter distância em relação ao próprio texto”**

Para discorrermos acerca do indício de autoria “manter distância em relação ao próprio texto” (POSSENTI, 2002), faz-se necessário compreender no que consiste “distância” nessa expressão. Possenti (2002) trabalha a noção do ponto de vista enunciativo-discursivo. Para Marín-Arrese (2011), o posicionamento (no inglês *stance*) ocorre de forma enunciativa, isto é, consiste em um componente subjetivo da discursividade, que evidencia valores, avaliações e concepções carregadas pelo sujeito em seu discurso, a respeito daquilo que pretende comunicar.

Ainda, Martin e White (2005) entendem que o posicionamento subjetivo tem um componente social. Para os autores, o processo de tomada de posição se dá pela construção de uma identidade, na medida em que o sujeito se identifica com discursos que são valorizados socialmente. Concluindo, Possenti (2002, p. 114) postula que “Locutores/enunciadores constituem -se enquanto tais, em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores”.

Além disso, “manter distância em relação ao próprio texto”, para Possenti (2002), equivale também a adotar uma atitude metaenunciativa em relação ao próprio dizer. Em trabalho anterior aos *Indícios de Autoria* (2002), Possenti (2000) tratou com mais profundidade a metaenunciação na perspectiva discursiva, recorrendo sobretudo a Authier-Revuz (1982; 1992). Para o autor, adota-se uma postura metaenunciativa quando

“se interrompe um suposto fio homogêneo do discurso e se faz, de alguma forma, um comentário sobre elementos do próprio texto (uma palavra, um enunciado), sobre os interlocutores ou sobre a própria circunstância da enunciação.” (POSSENTI, 2002, p. 99). Exemplificando, se um Locutor diz “falando francamente, X”, ou “como dizem os professores, X”, “isso significa que, X” etc., para Possenti (2002), esse tipo de atitude configura um traço de autoria.

Para analisar como ocorre o processo de manter distância, segue abaixo, no quadro 12, o texto da aluna Elizabete.

**Quadro 12 - Manuscrito (08), aluna Elizabete, 15 anos, 1ª D, Tarefa 4**

1	23/05
2	
3	Prezado sr Diretor e Equipe Gestora, nossa
4	escola está tendo vários problemas com limpeza,
5	a limpeza nas salas de aulas, quando chegamos
6	para estudar a sala está toda suja, os banheiros
7	também estão um pouco descuidados, poderia
8	ter papel nos banheiros e detergente para lavar
9	as mãos, tudo isso é importante. Se você
10	caro Diretor colocar papel nos banheiros, você poderia
11	colocar alguém supervisionando para não ter
12	“Problemas”. A nossa escola precisa de uma reforma
13	no telhado da quadra, quando chove nós
14	alunos não temos onde sentar ou ficar. Alunos
15	que adoram ler, precisam da biblioteca, mas
16	ela não está aberta para nós alunos, a biblio-
17	teca permite aos alunos abrir a mente, com a
18	nossa biblioteca aberta nós alunos teríamos mais
19	chances de melhorar o nosso aprendizado, ler é
20	importante e essencial. Nossa escola colocou
21	uma regra em que quando chegamos atrasados
22	não podemos entrar, se o onibus não chega na
23	hora certa e chegamos atrasados, quer dizer que
24	quando chegamos para estudar vocês se recusam a
25	nos dar aula, viemos para aprender e não para
26	“cabular” aula e chegar na segunda.
27	Os alunos agradecem a leitura, e aguardam resposta
28	Ass: Elizabete

Elizabete produziu um texto de 28 linhas manuscritas em atendimento à tarefa 4, na qual deveria redigir uma carta argumentativa, endereçada à equipe gestora da E.E. Glória A. Bonetti, relatando os problemas por ela observados e solicitando mudanças. Em sua carta, a aluna cobra aspectos como limpeza, manutenção dos espaços e revisão da norma interna acerca do horário de entrada na escola.

Analisando o texto, salienta-se o uso constante de pronomes de primeira pessoa do plural (nós, nosso etc.) bem como os verbos conjugados nessas mesmas pessoa e número. Mostrarei, a seguir, as vozes que aparecem em seu texto e como elas corroboram para engendrar o movimento de aproximação e afastamento de Elizabete em relação ao próprio dizer.

De saída, Elizabeth inicia seu texto constituindo um locutor que traz o vocativo: “Prezado sr Diretor e Equipe Gestora” (linha 3). Em seguida, a aluna usa o pronome possessivo de primeira pessoa “nossa escola” (l. 3) dando a ver uma voz que inclui diretoria e alunos como pertencentes à escola (“nós” inclusivo). Disto, depreende-se que o locutor do texto L constitui-se em conjunto com o enunciador e<sup>1</sup>, que engloba as vozes do diretor, equipe gestora e colegas de escola. Ao estabelecer essa posição enunciativa, o locutor partilha suas observações e sugestões incluindo a comunidade escolar e se incluindo como copartícipe do problema.

Na sequência, L diz que a limpeza das salas de aula apresenta problemas e afirma: “quando chegamos para estudar a sala está toda suja” (l. 5 e 6); o uso da construção adverbial temporal “quando chegamos” pressupõe que não seja sua turma a responsável pela sujeira, sendo assim, L e e<sup>1</sup> estão observando o problema de maneira afastada, não obstante sejam muito afetados por ele. Isso demonstra a capacidade do Locutor do texto de transferir a responsabilidade do problema para outros sujeitos.

Ao dar a sugestão para que a escola disponibilize papel higiênico nos banheiros e detergente para lavar as mãos (l. 8), L afirma: “tudo isso é importante” (l. 9); nessa expressão, nota-se que o verbo “ser” foi utilizado no presente do indicativo, com o sentido de lei/verdade científica, conhecido como “presente durativo”, evidenciando o ponto de vista de L em relação ao problema. Logo, o locutor está distanciado do problema, analisando-o “de fora” (vale ressaltar, inclusive, que os textos foram produzidos em período muito anterior à pandemia da Covid-19, enfrentada nos anos 2020-2021, e pode-se perceber a preocupação da aluna com a higiene básica, referente ao ato de lavar as mãos após o uso do banheiro – situação essa que não deveria ser apenas um cuidado em períodos de caos sanitário).



Não obstante, L reconhece que, no contexto daquela escola, talvez o uso de sabão e papel higiênico nos sanitários possa causar problemas. Primeiramente, dirige-se ao diretor como "caro Diretor" (l. 10), ato provavelmente polifônico, no qual uma voz se refere cordialmente ao diretor, enquanto outra voz traz um pano de fundo levemente irônico. Em seguida, L marca a palavra "problema" com letra maiúscula e aspas: "Problemas" (l. 12); há nisto uma cumplicidade/polifonia entre L e o Diretor, aparentemente, ambos sabem quais são os problemas derivados da colocação de papel higiênico e sabão nos banheiros. Outro argumento que vem ao encontro dessa cumplicidade é o de que L e Diretor reconhecem que, em algum outro contexto escolar, não haveria problemas em colocar papel nos sanitários (em instituições de ensino privadas, por exemplo). Pode-se, portanto, afirmar que essa sequência é caracterizada por movimento de aproximação e afastamento do Locutor L das situações que envolvem seu cotidiano escolar, firmando assim o seu posicionamento.

Ao falar a respeito da reforma da quadra da escola (l. 12 a 14), L se aproxima do problema utilizando "nós alunos" (l. 13); nessa situação L organiza o conjunto de enunciadores: e<sup>1</sup> "eu", e<sup>2</sup> "meus colegas de escola" (ou seja, tem-se a ocorrência do nós" exclusivo = eu + eles).

Em seguida, ao apresentar a questão do fechamento da biblioteca escolar, L faz os seguintes movimentos de aproximação e distanciamento por meio das expressões: "alunos que adoram ler" (l. 14), "nós alunos" (l. 16), "permite aos alunos" (l. 17), "nossa biblioteca" (l. 18) "nós alunos" (l. 18), por meio das quais L convoca e<sup>1</sup> e também e<sup>2</sup> que ora está exclusivo, ora não está. O trecho é finalizado, novamente, por uma afirmação com o verbo ser no presente do indicativo "ler é importante e essencial" (l. 19 e 20) com o sentido de lei/verdade científica (postura epistêmica), dando a ver o intento do Locutor de mostrar, com toda essa sequência, que vivencia e faz parte direta do problema, mas também consegue avaliá-lo de forma impessoal.

Por fim, em sua última solicitação, Elizabete discute um problema muito comumente citado por alunos da E.E. Glória A. Bonetti: o horário de entrada. Para isso, farei uma breve contextualização: à época da realização da coleta de dados, havia uma regra interna na escola, seguida rigidamente, de que a tolerância máxima para entrada era de dez minutos, e quando excedidos, havia o trancamento súbito dos portões e qualquer aluno que estivesse a caminho, perdia o direito de acessar a escola. Tal regra não era parcimoniosa de nenhum dos lados (alunos *versus* direção), causando grande cizânia.

Daí, L profere “Nossa escola colocou uma regra em que quando chegamos atrasados não podemos entrar,” (l. 20 a 22). Nessa passagem há três ocorrências da primeira pessoa do plural: “nossa escola”, “quando chegamos”, “não podemos”. Porém, contraditoriamente, em nenhuma dessas ocorrências, L parece constituir um dos enunciadores que condensam a primeira pessoa do plural, uma vez que ele, provavelmente, não participou da implantação de tal norma, tampouco faz parte da parcela de alunos que chega atrasada, o que demonstra uma aproximação do problema por meio da cumplicidade.

Ainda a respeito do problema do horário de entrada, L diz: “quer dizer que quando chegamos para estudar vocês se recusam a nos dar aula” (l. 23 a 25). Nessa expressão, o Locutor adota uma postura metaenunciativa, explicando a postura da Direção. Ocorre, portanto, um total afastamento, na medida em que L introduz um enunciador e<sup>1</sup> anafórico que retoma a problemática “isso quer dizer que”, e um enunciador e<sup>2</sup> (“vocês”) que se recusa a autorizar o acesso às aulas por conta do atraso dos alunos. E na sequência: “viemos para aprender e não para ‘cabular’ aula e chegar na segunda” (l. 25 e 26); aqui o locutor do texto, novamente utilizando a primeira pessoa do plural (“viemos”) mantém-se utilizando a forma exclusiva (“eu + eles”) no sentido de englobar a si mesmo e seus colegas. Além disso, o uso das aspas em “cabular” pode ter sido usado pela aluna para mostrar que reconhece o uso vulgar de tal termo, configurando-se novamente como um afastamento do próprio texto, por meio de uma atitude metaenunciativa.

Esquadrinhar o indício de autoria “manter distância” no texto argumentativo talvez seja uma tarefa mais complexa, mas não impossível. Para tanto, devem-se investigar aspectos como: 1) marcas que evidenciam concordâncias ou discordâncias em relação a uma opinião (principalmente por meio de advérbios, adjetivos e determinados verbos), afastando o Locutor de uma postura “neutra”; 2) a forma como locutor inclui ou exclui interlocutores do enunciado; e 3) referências ao próprio texto (atitude metaenunciativa). A esses aspectos unem-se, ainda, a verificação dos efeitos de sentido gerados no texto; e se os movimentos de aproximação e afastamento contribuem com o projeto enunciativo elaborado pelo aluno. Dessa forma, pode-se delinear se o indício de autoria “manter distância” eleva um determinado texto a um nível mais alto de autoria.

Por meio das análises aqui desenvolvidas, conclui-se que a pessoa que se propõe a argumentar faz escolhas linguísticas e discursivas que podem evidenciar: a) uma postura de neutralidade, que pode desvelar uma situação de mera reprodução da palavra de

outrem; ou b) uma postura de concordâncias, discordâncias, refutações, implicações e metaenunciação que transforma o texto, tornando-o mais autoral.

Penso, por fim, ter demonstrado, por meio dos manuscritos 07 e 08, de Matheus e Elizabete respectivamente, como os indícios de autoria “dar voz a outros enunciadores” e “manter distância” podem operar nos textos argumentativos de alunos de Ensino Médio.

### **3.2. Novos indícios de autoria**

Considerando a importância dos indícios já cunhados por Sírio Possenti, tem-se a necessidade de expandi-los dado que, ao analisarmos textos argumentativos de alunos de Ensino Médio, outros procedimentos linguístico-discursivos por eles explorados deixam-se ver e nos fazem questionar: quantos e quais podem ser esses outros aspectos que indiciam a autoria? Em minhas análises, identifico os seguintes, aos quais denomino “novos indícios de autoria”: 1) a modalização discursiva; 2) a coesão textual expressiva; 3) o período hipotético aprofundado; 4) o poder de metaforização; 5) os engenhos da ironia; 6) desvio criativo.

Esses recursos serão esmiuçados nas subseções que seguem.

#### **3.2.1. O indício de autoria “modalização discursiva” no texto argumentativo**

A tomada de posição é um fator preponderante para que o locutor desenvolva um movimento de aproximação e de afastamento em relação ao próprio dizer no texto. Ela pode ser realizada por meio de um dispositivo linguístico e/ou social. Aqui, tratarei esse movimento pela via da modalização do discurso.

Neves (2006) demonstra que há duas vertentes acerca das discussões que dizem respeito à existência ou não de enunciados não-modalizados. A posição de que não há enunciados não-modalizados é apresentada pela autora ao dizer que “se a modalidade é um conjunto de relações entre locutor, o enunciado e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não-modalizados” (NEVES, 2006, p.152). No entanto, Neves (2006) observa que, do ponto de vista pragmático-comunicativo, a modalidade acaba por se tornar uma categoria automática, já que, nessa perspectiva, o falante sempre marcará de alguma forma a modalidade em seu discurso.

Apresentarei aqui algumas das formas de modalização do discurso arroladas pela autora, que compreendo serem decisivas na tomada de posição subjetiva do texto por parte do sujeito que escreve, quais sejam: modalidade *epistêmica*, *deôntica*, *volitiva* e *habilitativa*.

Modalidade epistêmica, para Neves (2006), é aquela que diz respeito ao mundo como ele é, ou melhor dizendo, sobre o conhecimento de mundo do falante e a forma como ele o representa por meio de um conjunto de proposições. Sendo assim, essa modalidade relaciona-se à certeza, incerteza, probabilidade ou impossibilidade que o falante demonstra diante de uma proposição. A autora nos apresenta a seguinte notação: “Uma proposição  $p$  é epistemicamente necessária se  $p$  for acarretada por aquilo que o falante sabe sobre o mundo, e uma proposição  $p$  é epistemicamente possível se  $p$  for compatível com aquilo que o falante sabe sobre o mundo” (NEVES, 2006, p.160). A título de exemplo, as seguintes proposições podem representar a modalidade epistêmica: “Eu acredito que o forno já deve estar quente” (demonstra certeza) ou “Com o sol, os cachorros podem estar cansados” (demonstra ser provável).

A modalidade deôntica, de acordo com Neves (2006), está relacionada com as obrigações e permissões. “Uma proposição  $p$  só é obrigatória se não é permitido que  $p$ , e é permitida se não é obrigatório que  $p$ ” (NEVES, 2006, p. 160). Por exemplo: “Pedro, você pode ir ao parque mais tarde” (permissão) ou “Pedro, você não deve ir ao parque.” (obrigação)

A modalidade volitiva, por sua vez, é descrita por Neves (2006, p. 160) como aquela que diz respeito à necessidade ou possibilidade relacionadas aos desejos do falante. Exemplos poderiam ser: “Nós devemos ganhar essa partida” (desejo imperioso), ou “Nós podemos nos encontrar hoje?” (desejo possível).

Por fim, a última modalidade que será aqui considerada como preponderante na aferição da autoria é a modalidade habilitativa, que se refere à capacitação ou habilitação para algo. Por exemplo: “Com essas muletas, você poderá andar” (demonstra habilidade), “Você pode pintar minha casa para mim?” (demonstra capacidade) .

Neves (2006, p. 167) ainda assevera que a modalidade pode ser expressa por diferentes meios linguísticos, a exemplo de: a) verbos como *poder* ou *dever*, verbos auxiliares modais, ou até mesmo verbos cuja carga semântica indique opinião, crença ou saber; b) advérbios (associados ou não a verbos modais); c) adjetivos em posição predicativa; d) substantivos; e) pelas próprias categorias gramaticais, como tempo, aspecto, ou modo, dos verbos da predicação; e, além desses elementos, Neves (2006)

ainda chama a atenção para f) construções gramaticais envolvendo o uso da primeira pessoa, alternando-a à impessoalização.

No que segue, para exemplificar como o uso de modalização discursiva pode configurar a presença de maior grau de autoria em textos redigidos por alunos do Ensino Médio, retomarei, primeiramente, o manuscrito (07) produzido pelo aluno Matheus (Quadro 11), anteriormente analisado na subseção 3.1.1 deste capítulo. Escolhi retomar a análise desse manuscrito, pois, em alguns momentos do texto (posteriormente discriminados), L, introduzindo-se como um enunciador e<sup>1</sup>, aproxima-se das noções de “certeza” e “possível” evidenciando modalizações discursivas.

Inicialmente, analisarei o que ocorre no trecho: "orienta através da lei o que 'deveríamos' ter como educação, mas não temos" (linhas 7 a 9). Ao utilizar os verbos modais "deveríamos" e "temos", L está se valendo da modalidade deôntica (*obrigação*).

Um processo parecido destaca-se nas linhas 10 e 11, quando L diz: "o que o governo quer que aprendemos e não o que deveríamos aprender". Diferentemente do que ocorre nas linhas 7 a 9, o aluno utiliza os tempos verbais invertidos: primeiro temos o presente e, em seguida, o futuro do pretérito. A ancoragem de seu enunciado no tempo presente, por meio da modalidade volitiva “quer que aprendemos” (*desejo fundamental*), promove um movimento de aproximação temporal, enquanto o uso da modalidade deôntica “deveríamos aprender” (*obrigação*), promove um afastamento temporal.

Por meio da modalidade epistêmica, L afirma que a educação "não ocorre do jeito correto" (l. 16). Nesse excerto, pode-se perceber que o Locutor do texto apela para uma necessidade epistêmica, no sentido de dar a ver ao seu leitor que e<sup>1</sup>, após ter lido o texto da LBDE, vê a importância de que ela se aproxime da realidade. Esse processo configura-se como uma marca de opinião e se assenta sobre conhecimento do aluno a respeito da lei. Nas linhas 19 a 22 “A lei diz que nossas opiniões têm que ser ouvidas e que temos que ter respeito, diz sobre nós receber o aprendizado correto”, L (conforme já mencionado), introduz um e<sup>2</sup> por meio do verbo “diz”. Esse enunciador é a própria LBDE, na qual constam normatizações. A escolha linguística revela a modalidade deôntica, como se lê na construção modal: “temos que...”.

No último parágrafo do manuscrito (07) de Matheus, L se constitui como um enunciador e<sup>1</sup> dizendo: "Em minha opinião, eu tenho minhas expectativas e espero [...]" (l. 26 a 29). Nota-se o uso da modalidade volitiva, por meio de expressões como “minha opinião”, “tenho minhas expectativas”, “espero que” (*desejo possível*). Essas marcas linguísticas podem indiciar mais propriamente a subjetividade do sujeito que escreve, na

medida em que demonstra seus desejos por meio de uma possibilidade volitiva. O texto é finalizado com quatro modalizações discursivas, realizadas a partir das expressões “temos que lutar”, “se queremos mudança”, “não podemos ficar parados”, e “temos que trabalhar e lutar” (que ocorrem nas linhas 26 e 27), elas são, respectivamente, *desejo fundamental*, *desejo possível*, e *obrigação*. Esse movimento pode sugerir que o enunciador e<sup>1</sup> (a voz que introduz a perspectiva do locutor) e e<sup>3</sup> (a voz que evidencia o “nós”) têm um desejo em comum e perspectivas de mudança da realidade.

As modalizações discursivas presentes no texto de Matheus (07) demonstram que, para ele, a educação pública oferecida não está a contento em detrimento das palavras do texto legislativo. A solução, portanto, seria uma tomada de atitude real, uma ação direta de luta por direitos que englobem a ele e a seus pares.

A seguir, encontra-se digitalizado outro manuscrito para exemplificar o indício de autoria “modalização discursiva”. Leia-se o texto do quadro 13.

<b>Quadro 13 - Manuscrito (09) aluna Bruna Luiza, 17 anos, 3ª C, Tarefa 4</b>	
1	São vários os recursos educativos utilizados no processo de aprendizagem de
2	estudantes, dentre eles podemos citar um que é muito subestimado no atual
3	sistema educativo: a biblioteca.
4	As bibliotecas escolares servem de grande ajuda na formação dos estu-
5	dantes, fornecendo informações para pesquisas e incentivando o hábito de leitura,
6	que acaba expandindo o conhecimento cultural e social dos alunos, ajudando
7	não apenas em sua formação acadêmica mas também como indivíduo na
8	sociedade. Além de tudo, muitos alunos têm seu primeiro contato com a
9	leitura e as informações que a mesma proporciona, em bibliotecas de escola.
10	O problema é que nem todas as escolas, principalmente as de
11	ensino público, possuem bibliotecas disponíveis ou em boas condições, e as
12	mesmas acabam sendo deixadas de lado por funcionários, professores e
13	consequentemente pelos alunos. Então a biblioteca e tudo aquilo que ela
14	disponibiliza, acaba por ser considerado irrelevante, causando
15	inconscientemente um grande impacto no aprendizado.
16	Portanto, é necessário um investimento maior do governo
17	em questão de estrutura e conteúdo, e conscientização por parte
18	dos educadores sobre a importância do uso de bibliotecas no
19	currículo escolar, procurando também torna-la um local mais
20	atrativo para que os alunos fique mais interessados em atividades
21	envolvendo bibliotecas, principalmente a leitura.

Bruna é uma aluna da 3ª série do Ensino Médio e produziu um texto de 21 linhas manuscritas em atendimento à tarefa 4. Ao redigir esse texto, atendeu a todos os requisitos da proposta de redação reproduzida no Anexo 5.

Nas linhas 1 a 3, a aluna introduz o tema da redação: A importância da biblioteca escolar na formação dos educandos. Note-se na linha 2, o uso da expressão “podemos citar um que é muito subestimado”. O Locutor L insere um enunciador e<sup>1</sup> que afirma sobre a existência de uma subestimação da biblioteca escolar, e um outro enunciador e<sup>2</sup> que subestima a biblioteca, com o qual L discorda. Ao fazê-lo, vale-se da modalidade da *epistêmica* (“podemos citar”). Nesse parágrafo, nota-se um movimento no qual o Locutor L, ao introduzir o tema da dissertação, evidencia um posicionamento discordante da situação em que se encontram as bibliotecas escolares.

No segundo parágrafo, a aluna detém-se em discutir a problemática, contextualizando-a. Sua argumentação começa pela exposição de informações a respeito dos benefícios da leitura e, conseqüentemente, da biblioteca. Em todo o parágrafo Bruna representa seu conhecimento de mundo por meio de um conjunto de proposições. Exemplo disso são as duas primeiras linhas do parágrafo: “As bibliotecas escolares servem de grande ajuda na formação dos estudantes, fornecendo informações para pesquisas e incentivando o hábito de leitura” (l. 4 e 5).

No terceiro parágrafo, Bruna aprofunda sua discussão acerca da problemática da biblioteca escolar. No trecho: “O problema é que nem todas as escolas, principalmente as de ensino público, possuem bibliotecas disponíveis ou em boas condições” (l. 10 e 11), a modalidade epistêmica fica marcada, por meio da expressão “o problema é”, e de outros elementos modalizadores como os advérbios “nem” e “principalmente”, e dos adjetivos “disponíveis” e “boas”.

Nas linhas 11 a 13, Bruna se destaca da discussão, sobretudo, pelo uso da expressão “e as mesmas acabam sendo deixadas de lado por funcionários, professores e conseqüentemente pelos alunos” (o que evidencia que o locutor L do texto não se inclui na problemática), assim se estabelece uma relação de *causa/conseqüência* entre o mal aproveitamento da biblioteca por professores e funcionários, que culmina com o desinteresse do aluno; por isso, percebemos que a aluna se distancia e analisa o problema de forma apartada. Em seguida, nas linhas 13 e 15, por meio da passagem “Então a biblioteca e tudo aquilo que ela disponibiliza, acaba por ser considerado irrelevante”, novamente L agencia outras vozes (e<sup>1</sup>) que consideram a biblioteca escolar como irrelevante.

O terceiro parágrafo é finalizado por meio de duas modalizações que conferem grande expressividade à posição de Bruna. Ao proferir “causando inconscientemente um grande impacto no aprendizado.” (l. 14 e 15), L estabelece novamente uma relação de *causa e consequência* por meio da modalidade *epistêmica*; além disso o uso do advérbio “inconscientemente” faz com que os sujeitos mencionados anteriormente “os funcionários, professores e alunos” sejam desresponsabilizados pelo impacto no aprendizado.

Nas linhas 16 a 21, Bruna conclui o texto propondo maior investimento do governo e conscientização por parte dos professores, entendendo que esses agentes, juntos, podem atuar decisivamente na recuperação da biblioteca escolar e no incentivo à leitura. O Locutor diz: “Portanto, é necessário um investimento maior do governo em questão de estrutura e conteúdo, e conscientização por parte dos educadores” (l. 16 e 17). Essa passagem evidencia a modalidade *deôntica* (evidenciando uma obrigação), marcando enfaticamente o posicionamento de L. Em seguida, também ainda na modalidade *deôntica*, o Locutor complementa: “procurando também torna-la um local mais atrativo para que os alunos fique mais interessados” (l. 19 e 20) em que se ressalta a modalidade *epistêmica* evidenciando uma possibilidade. Esse jogo( obrigações e possibilidades) faz muito sentido em relação à argumentação desenvolvida pela aluna, bem como responde suficientemente à consigna da proposta de redação que solicita a escrita de uma texto dissertativo-argumentativo: “apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos” (Cf. Anexo 5).

Apresentarei a seguir mais um texto, porém, dessa vez, percebem-se menos modalizações efetuadas pelo aluno. Leia-se o manuscrito 10:

<b>Quadro 14 - Manuscrito (10), aluno João, 2ª A, 15 anos, Tarefa 1</b>	
1	Essas leis elas nos falam de forma educativa
2	e democrática, para melhorar e facilitar os nossos
3	meios de transferencia, e melhorar a população
4	A educação ela tem que estar em todo lugar,
5	porque é atravez da educação que nós ficamos com
6	mais postura na sociedade.
7	O encino medio ele me propoe um encino
8	muito eficiente, e que ele venha a melhorar os



O quadro 14 traz o texto de nove linhas do aluno João, escrito em atendimento à tarefa 1, originalmente manuscrito em folha de caderno. João estrutura seu texto em três parágrafos de três linhas cada, todos de períodos sintáticos únicos. A maioria das orações são coordenadas, ocorrendo também a subordinação nas linhas 2 e 5.

Ao ler o texto, percebemos uma visão bastante otimista de João quanto à aplicação da lei e quanto ao seu curso de Ensino Médio. Isso evidencia-se pelo uso de expressões modalizadoras como “melhorar” (linhas 2, 3 e 8), “com mais postura” (l. 5 e 6), “muito eficiente” (l. 8), “facilitar” (l. 9).

Em seu primeiro parágrafo, João faz uma leitura da LDBE de forma a explicá-la, no entanto, parece englobar mais de uma lei, uma vez que a expressão “Essas leis” (l. 1) aparece pluralizada. Em todo o parágrafo, as construções verbais de João evidenciam o uma postura de certeza de seu dizer. Nota-se ainda o uso de adjetivos como “educativa” (l. 1), “democrática” (l. 2) e dos verbos “melhorar” (l. 2 e 3) e “facilitar” (l. 2) que dão caráter avaliativo a suas proposições.

Já em seu segundo parágrafo, o aluno faz uma leitura mais ampla a respeito da educação, aparentemente, mesclando a noção de “educação moral” com a de “educação escolar”. O parágrafo é iniciado pela seguinte modalização: “A educação ela tem que estar em todo lugar” (l. 4), que se configura como modalidade *deôntica*. E na passagem seguinte: “porque é através da educação que nós ficamos com mais postura na sociedade” (l. 5 e 6) identifica-se a demonstração de seu conhecimento de mundo acerca do problema. Ou seja, há uma proposta interventiva explicada por meio de uma constatação.

Por fim, no terceiro parágrafo, João passa a discorrer a respeito de seus anseios para o Ensino Médio, no qual se percebe um tom de satisfação em relação ao que vem ocorrendo até o momento. Aqui ocorrem, novamente, as modalizações epistêmica e deôntica em: “O ensino médio ele me propoe um ensino muito eficiente” (l. 7 e 8), modalidade *epistêmica*; “e que ele venha a melhorar os nossos estudos e facilitar o meio de encinar.” (l. 8 e 9), modalidade *deôntica*. Ou seja, há uma constatação que leva a uma proposta interventiva.

Chama a atenção também o modo como João introduz determinados sintagmas nominais em cada parágrafo. Percebe-se certa complicação do aluno em continuar a predicação, uma vez que insere o pronome pessoal reto “ele/ela” por três vezes retomando

o sintagma nominal que inicia a proposição, como em: “Essas leis elas” (l. 1), “A educação ela” (l. 4) e “O ensino médio ele” (l. 7), gerando o efeito sintático de anacoluto.

A partir das análises das modalizações discursivas testemunhadas nos manuscritos (07), (09) e (10) de Matheus, Bruna e João, respectivamente, concluiu-se que, em uma escala de autoria, os textos de Matheus e Bruna encontram-se num grau mais alto, enquanto o de João estaria em um grau mais baixo.

Concluindo, para mensurar o índice de autoria “modalização discursiva” no texto argumentativo, é necessário, em primeiro lugar, identificar a presença de diferentes modalizações: epistêmica, deôntica, volitiva ou habilitativa, percebendo os seus efeitos de sentido no texto; em segundo lugar, deve-se identificar os elementos modalizadores que comparecem no texto (como verbos modais, modos e tempos verbais, predicções, advérbios etc.), verificando como eles demarcam a posição do sujeito e como contribuem para favorecer seu projeto enunciativo. Dessa forma, pode-se aferir o índice de autoria “modalização discursiva” em um determinado texto, a fim de alocá-lo a um nível mais alto de autoria.

### **3.2.2. O índice de autoria “coesão textual expressiva” no texto argumentativo**

Conforme mencionado no capítulo anterior, uma das funções que certas palavras assumem no discurso é a expressiva (RABELLO VEIGAS, 2008). Ao serem postas no enunciado, as palavras gramaticais ou lexicais, até mesmo determinados morfemas, os neologismos, os estrangeirismos etc. podem conferir grande expressividade ao discurso (MARTINS, 2011; CARDOSO, 2013).

Tendo isso em vista, à medida que fui analisando os textos do *corpus*, percebi que essa expressividade também se relaciona com a construção da coesão textual. Isso porque textos argumentativos precisam ser fortemente marcados por ideias que se ligam umas às outras, estabelecendo relações de sentimento.

Para Koch (2010) há fundamentalmente duas formas de se estabelecer a coesão textual: por *referenciação* e *sequenciação*. A coesão referencial diz respeito aos elementos presentes na superfície textual que fazem remissão a outros elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir do universo textual construído. A autora denomina o elemento responsável pela remissão como *forma referencial* ou *forma remissiva*; já o elemento recuperado é denominado como *elemento de referência* ou

*referente textual*. A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos que permitem estabelecer vários tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas entre enunciados, partes de enunciados, parágrafos etc. conforme o texto progride. Koch ainda subdivide a sequenciação em dois tipos: parafrástica e frástica, que ainda se subcategorizam em diversos aspectos. Minha análise se centrará, sobretudo, nos elementos de *conexão*, que dizem respeito à sequenciação frástica.

Ainda de acordo com Koch (2010), focando nos elementos de conexão, cabe distinguir os conectores interfrásticos do tipo *lógico* e do tipo *argumentativo*. O primeiro serve para estabelecer relações lógicas formais entre os enunciados (relações de *condicionalidade*, *causalidade*, *mediação* etc.). Já o segundo tipo, denominados operadores argumentativos, são encadeadores discursivos que unem atos de fala distintos (como frases, orações, períodos ou parágrafos) e, ao fazê-lo, dão a orientação argumentativa ao discurso (KOCH, 1983, 1984, 2010). Por exemplo, a *conjunção*, a *disjunção*, a *contrajunção*, entre outras, são operações argumentativas propiciadas por meio de determinados conectores. Sendo assim, com o apoio de operadores argumentativos, podemos testemunhar no texto argumentativo uma série de direcionamentos que dão a ver a relevância, a pertinência, a aceitabilidade e a consistência dos argumentos.

Koch (1983, 1984), apoiada na teoria de *Escalas Argumentativas* de Ducrot (1981), defende que os operadores argumentativos conferem um valor retórico ao discurso argumentativo. Ducrot (1981) entende que há elementos linguísticos, os operadores argumentativos, responsáveis pelas conclusões distintas, independentemente dos fatos veiculados. Encontramos essa discussão quando o autor defende a noção de *classe argumentativa*. Segundo Ducrot (1981, p. 180), “um locutor [...] coloca dois enunciados  $p$  e  $p'$  na CA [classe argumentativa] determinada por um enunciado  $r$ , se ele considera  $p$  e  $p'$  como argumentos a favor de  $r$ ”. Por exemplo, seja o argumento  $p$  *Paulo veio*, e o argumento  $p'$  *Pedro veio*, eles podem autorizar a conclusão  $r$  *A reunião foi um sucesso*. Nessa teoria, todos os argumentos  $p$  ( $p$ ,  $p''$ ,  $p'''$ ,  $p^n$ ) que levam a uma mesma conclusão  $r$  pertencem a uma mesma classe argumentativa. Ainda, para Ducrot, dentro dessa classe,  $p'$  será um argumento mais forte que o outro  $p$ , dando a origem à sua teoria das *Escalas Argumentativas*. Koch, valendo-se dessa teoria, analisa a macrossintaxe do discurso, a fim de recuperar o valor argumentativo que determinados morfemas conferem ao enunciado.

Ao ler os textos argumentativos de alunos de Ensino Médio de uma escola pública, chamou-me a atenção as formas como a coesão textual era estabelecida. Em determinados textos, os recursos coesivos são utilizados pelo aluno única e exclusivamente com o objetivo de ligar orações ou sintagmas de uma oração, parecendo estarem “esvaziados de sentido” no texto. Por outro lado, em outros textos, pude testemunhar um uso mais expressivo dos elementos coesivos. Por “expressivo” estou entendendo o uso *reflexivo*, *representativo*, e *simbólico* da coesão textual. No dicionário Houaiss, “expressivo” é aquilo “que exprime bem uma ideia ou pensamento” (2015, p. 436). Logo, *coesão textual expressiva* é aquela na qual o escrevente consegue estabelecer muito bem as relações de sentido pretendidas dentro do texto argumentativo, utilizando-se de elementos coesivos que corroboram para o caráter reflexivo, representativo e simbólico das ligações.

Muitas vezes, analisando-se redações de vestibular encontra-se um rendimento aquém do esperado, quando pensamos nas relações lógicas que devem ser estabelecidas para a construção do discurso argumentativo. Lemos (1977) observa a relevância dessa questão, mas também chama a atenção para o fato de que se deve levar em conta o grau de dificuldade da tarefa solicitada e o potencial linguístico do estudante para executá-la, bem como as estratégias que os alunos usam para escreverem seus textos.

A autora, partindo das descobertas da psicolinguística a respeito da aquisição de estruturas coordenadas e subordinadas, conclui que o problema das relações lógicas mal estabelecidas não é o desconhecimento de estruturas gramaticais pelos vestibulandos, mas sim o desconhecimento de suas regras de funcionamento no discurso reflexivo. A partir disso, Lemos (1977) tece duas hipóteses: 1) O estudante usa estruturas coordenadas subordinadas na oralidade, mas ao redigi-las numa redação de vestibular, ele não transpõe as regras semânticas que usa na modalidade oral para a escrita; ele usa resquícios daquilo que aprendeu nas aulas de língua portuguesa, sem considerar a sua produção oral, e daí incorre em erros; e 2) O estudante, provavelmente, nas aulas de preparação para o vestibular, foi exposto a “textos-modelo” (um esquema formal previamente dado), e a partir disso ele elabora um conjunto de operações de preenchimento desses modelos com frases inferidas, desconsiderando aquilo que já produz na modalidade oral.

Segundo Lemos (1977, p. 62):

Isso equivale a dizer que o vestibulando, em geral, operaria sobre um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de seu discurso não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexão ou evocações desarticuladas.

No *corpus* coletado, foram poucas as produções textuais que apresentam relações semânticas absolutamente disparatadas, que dariam a ver o uso das estratégias de preenchimento observadas por Lemos (1977). No entanto, em alguns textos, observa-se o uso de elementos conectivos sendo utilizados forma muito frágil, ou repetitiva ou até mesmo espaiada (RIOLFI, 2015).

Apresentarei a seguir alguns exemplos, que vão desde um uso mais rudimentar dos elementos coesivos, até aqueles que demonstram um bom domínio em seu manuseio. Observe-se, primeiramente, o excerto reproduzido no quadro 15 abaixo:

<b><i>Quadro 15 - Manuscrito (11), aluna Maria Eduarda, 3ª A, 17 anos, Tarefa 4</i></b>	
1	Que em todas as escolas deve ter uma Biblioteca, e o
2	horario da leitura, nas escolinhas deveria ter um cantinho
3	para a leitura. Para que incentive a leitura deis de pequeno
4	para que essas crianças gostem de ler, porque com a
5	leitura aprende a falar, e escrever bem e correto, e também
6	faz com que essas crianças que foram ensinadas é influ-
7	enciadas a ler, queiram ler livros de diferentes histórias
8	e assuntos. ( <del>diferentes</del> ).

O quadro 15 traz as 8 primeiras linhas de um texto de 22, originalmente manuscrito. Uma primeira estranheza é o modo como ela inicia o seu texto, sem remissão ao tema, que, lembremos, é “A importância da biblioteca escolar”.

O uso do conectivo integrante “que” no início da linha 1 aponta para uma possível elisão da oração principal objetiva direta, que poderia ser [“eu suponho/eu acredito/eu proponho”]. Isto me leva a acreditar que Maria Eduarda iniciou sua redação pela proposta de intervenção requerida pela consigna da tarefa 4.

Com relação ao que foi proposto por Maria Eduarda, vemos que se trata de uma sugestão composta por três partes. A primeira está contida no seguinte excerto “Que em todas as escolas deve ter uma Biblioteca” (linha 1). A segunda em “e o horario da leitura” (linha 2). A terceira, por sua vez, em “nas escolinhas deveria ter um cantinho para a leitura.” (linhas 2 a 3). A primeira proposta vem introduzida pelo conectivo integrante “que” (l. 1), a segunda pelo operador de adição “e” (l. 1) e a terceira consiste em uma oração coordenada assindética. As três sentenças juntas não formam um bloco coeso. Isso significa que cada proposta apresentada está “solta” (carecendo de ligações mais

profícuas), e para reconstruir o raciocínio pensado pela aluna, o leitor deveria fazer uma série de preenchimentos e deslizamentos metonímicos.

Um processo parecido ocorre no trecho seguinte: “Para que incentive a leitura deis de pequeno para que essas crianças gostem de ler, porque com a leitura aprende a falar, e escrever bem e correto [...]” (l. 3 a 5), em que Maria Eduarda estabelece ligação entre quatro orações, por meio dos conectivos “para que” (usado sequencialmente duas vezes), e do operador “e” (também usado duas vezes em sequência). Possivelmente, aqui também houve uma elisão de uma oração principal que desse suporte à subordinação do tipo lógica de mediação. Maria Eduarda, provavelmente teria dito “[Essa proposta seria boa/adequada/necessária] para que incentive a leitura [...]”.

Lendo todo esse conjunto de orações, pode-se notar uma dificuldade, por parte da aluna, em concatenar seu repertório sociocultural, com os mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação.

Leia-se, no quadro 16, abaixo o manuscrito do aluno Eduardo, escrito em atendimento à tarefa 2 do Projeto Círculo.

***Quadro 16 - Manuscrito (12), aluno Eduardo, 1ª D, 17 anos, Tarefa 2***

*e) A Reorganização propiciaria ao estado desenvolver o Ensino Técnico nas escolas.*

- 1 Eles fizerão a Reorganização para que ficasse melhor
- 2 eles melhorasse para que os alunos grandes estudassem
- 3 mais para que eles conseguisse um bom estudo

Eduardo escreveu um texto de três linhas, a fim de discutir o posicionamento de Herman Voorwald referente à justificativa de que a Reorganização do sistema de ensino do estado de São Paulo propiciaria o desenvolvimento do Ensino Técnico na rede. Entretanto, há uma certa dificuldade, por parte de quem lê, de entender decisivamente qual é o ponto de concordância do aluno. E parte dessa tensão se dá pela forma precária como os conectivos foram arrolados no texto.

Na linha 1, Eduardo diz “Eles fizerão a Reorganização para que ficasse melhor”. Nessa passagem alguns processos coesivos se destacam. Primeiramente, Eduardo utiliza o pronome “eles” provavelmente remetendo-se a “estado” (que está evidenciado na consigna da tarefa reproduzida no próprio quadro); essa remissão, inclusive, foi feita por

vários alunos, mostrando-se recorrente no *corpus* coletado. Isso me suscitou a percepção de que a utilização do pronome pessoal de terceira pessoa plural “eles” para se referir a “governo, “estado”, “diretoria”, “secretaria” (inferíveis pelo universo textual) ocorre, na maioria das vezes, em razão de o aluno não saber nomear precisamente as instâncias de autoridade que atuam em determinados segmentos da sociedade.

Ainda nesse trecho, extraído da linha 1, Eduardo utiliza o verbo “fizerão” com a desinência incorreta, uma vez que, provavelmente, gostaria de que essa proposição estivesse no passado (prova disso é o paralelismo verbal com o verbo “ficasse”, no pretérito imperfeito do subjuntivo). Porém, o projeto de reorganização do ensino da rede estadual de São Paulo não chegou a se efetivar; em 2016, ano no qual os dados foram coletados, o projeto já se esfacelara. Então, a construção “Eles fizeram a Reorganização para que ficasse melhor”, implicitamente, demonstra que o Locutor concorda com o governo.

Eduardo utiliza pela primeira vez, na linha 1, o conectivo lógico “para que”, que, de acordo com Koch (2010), estabelece uma relação de mediação entre um meio e uma finalidade. Porém os termos necessários para evidenciar o processo lógico pensado por Eduardo são de difícil recuperação pelo leitor: (a) “eles fizeram a reorganização” (meio) + *para que* + (b) “ficasse melhor” (finalidade). Aparentemente, faltam termos na predicação (b), que evidenciassem quais aspectos seriam melhorados por meio do projeto de reorganização.

Passando à linha 2, temos: “eles melhorasse para que os alunos grandes estudassem mais”. Novamente Eduardo se remete ao estado por meio do pronome “eles”. E mais uma vez ocorre o uso do conectivo lógico “para que”, estabelecendo uma relação de mediação entre: (a) “eles melhorasse” (meio) + *para que* + (b) “os alunos grandes estudasse mais” (finalidade). Aqui, diferentemente do que ocorre na linha 1, o meio (a) parece ter sofrido uma supressão do objeto direto do verbo “melhorasse [ ? ]”, o que dificulta ao leitor chegar à finalidade pretendida.

Por fim, na linha 3, ocorre: “para que eles conseguisse um bom estudo”. Temos pela terceira vez a forma remissiva “eles”, porém, nessa ocorrência, o pronome está se remetendo a “alunos grandes”, mencionado na linha 2. Temos também mais uma ocorrência do conectivo “para que”. Chama a atenção o fato de que ele foi utilizado para estabelecer a relação de mediação com a proposição (b) da linha 2: (b) “os alunos grandes estudasse mais” (meio) + *para que* + (c) “eles conseguisse um bom estudo”

(finalidade). Porém, ambas as proposições conferem um sentido de finalidade ao enunciado, que não se coaduna com o “meio” que foi parcamente anunciado.

Eduardo incorre, portanto, naquilo que Lemos (1977) denomina como estratégias de preenchimento, nas quais o aluno apenas “preenche”, muitas vezes de forma equivocada ou esvaziada de sentido, espaços de uma estrutura linguística previamente adquirida.

Dando continuidade às minhas observações acerca da coesão expressiva, é sempre salutar lembrar que a coesão atua na superfície textual, ou seja, ela se manifesta por meio de marcas linguísticas que ajudam a chegar à compreensão profunda do texto, daí o adjetivo por mim atribuído “expressiva”. Isso me leva a uma primeira conclusão de que, aparentemente, os manuscritos dos alunos Maria Eduarda (11) e Eduardo (12) revelam uma coesão textual “não-expressiva”. Veremos a seguir dois manuscritos que me ajudarão a traçar mais claramente o perfil da coesão textual expressiva no texto argumentativo.

Leia-se, no quadro 17, o texto da aluna Nathalia:

<i>Quadro 17 - Manuscrito (13), aluna Nathalia, 2ª A, 16 anos, Tarefa 1</i>	
1	A lei diz a forma de educação
2	que tambem envolvem a ,
3	a família, os convívios.
4	E a Lei de diretrizes e bases da
5	Educação Nacional esta lei
6	ajuda a ter disciplina
7	na educação escolar.
8	A educação de fato é ter
9	respeito e ser Respeitado também
10	ter educação é em todos os
11	sentidos. Com que começa desde
12	Pequeno, com a influencia e
13	ajuda dos Pais e da Familia.
14	
15	Eu também espero um ensino
16	Bem explicado, o ensino medio



17 em minha consciência , na  
18 minha opinião é um prepa-  
19 ação para as Universidades  
20 e tudo que há.  
21 Espero por um ensino médio,  
22 que seja de respeito ao aluno  
23 e que .. E a preparação para  
24 trabalhos. Assim como também,  
25 em escolas Particulares com  
26 mais tecnologia e foco isso  
27 ajuda no crescimento do  
28 indivíduo.  
29 Por minha opinião o que poderia  
30 ser mudado, é a forma Educa-  
31 cional, com mais computador  
32 mais tecnologias , cursos de  
33 graça tudo isto em escolas  
34 públicas.  
35 Por conta de alguns indivíduos  
36 não tem condições de pagar  
37 um curso ou qualquer coisa  
38 do tipo. Com essas possibilidades  
39 haverá uma grande mudança  
40 para essa geração.

Nathalia produziu um texto de 39 linhas em atendimento à tarefa 1. Em seu texto, a aluna busca responder a todos os aspectos esperados pela consigna da tarefa, ou seja, sua argumentação gira entorno da LDBE e de suas expectativas em relação ao Ensino Médio.

Observa-se o uso de elementos coesivos dentro de todos os parágrafos no texto da aluna. No primeiro parágrafo, ocorrem: “que” (linha 2) pronome relativo que se refere a “a forma de educação” (l. 1), o operador argumentativo “e” (l. 4), “esta” (l. 5) forma remissiva para “E a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional” (l. 4 e 5). Nesse

bloco, o locutor do texto se dedica a apresentar o tema proposto, constituindo a lei como um enunciador e<sup>1</sup> por meio da expressão “A lei diz que [...]” (l. 1).

No segundo parágrafo, a aluna introduz um enunciado formado por cinco orações em: “A educação de fato é ter respeito e ser Respeitado também ter educação é em todos os sentidos” (l. 8 a 11), unidas apenas pelo operador argumentativo de conjunção “e” (l. 9) e sem qualquer sinal de pontuação como uma vírgula, ou um ponto final que separasse esse grande período em períodos menores.

Assim, parece ocorrer uma espécie de truncamento sintático na passagem: “ter educação é em todos os sentidos. Com que começa desde Pequeno [...]” (l. 10 a 12). Aparentemente, a primeira oração do trecho “ter educação é em todos os sentidos” deveria ser um enunciado isolado de “A educação de fato é ter respeito e ser Respeitado também”, porém Nathalia não o separa por um ponto demarcador de período, o que faz com que as linhas 8 a 11 sejam uma grande hipotaxe. Além disso, Nathalia inicia um novo período por meio do conectivo “com que” (provavelmente uma proforma para “visto que”), ocorrendo novamente um truncamento sintático, pois, se o conectivo “com que” estabelece uma relação lógica de causalidade, ele deveria compor um mesmo período com a oração principal [“ter educação é em todos os sentidos, **visto que** começa desde...”]. Reconstruindo o parágrafo escrito por Nathalia, usando suas próprias palavras e algumas modificações, chegaríamos a um enunciado como: “A educação de fato é ter respeito e ser Respeitado também. Ter educação é em todos os sentidos, visto que começa desde Pequeno, com a influencia e ajuda dos Pais e da Família”.

No terceiro parágrafo, chama a atenção duas repetições de elementos de cargas semânticas semelhantes (que poderiam ser elididos ou substituídos). Em: “Eu também espero um ensino Bem explicado, o ensino medio em minha consciência, na minha opinião [...]” (l. 15 a 18). A palavra “ensino” aparece duas vezes, com sentidos levemente diferentes (um representa “estudo/aprendizado” e o outro diz respeito a um conceito “um ciclo de escolarização”). Para que a repetição não ficasse tão brusca, a aluna poderia, por exemplo, fragmentar o trecho em períodos: em vez da vírgula (l. 16) poderia usar um ponto demarcador [“Eu também espero um ensino Bem explicado. O ensino medio...”]. Além disso, temos a ocorrência de “em minha consciência” (l. 17), seguida de “na minha opinião” (l. 17 e 18), apesar de serem expressões diferentes semanticamente, aparentemente, foram usadas como sinônimas por Nathalia, o que gera um efeito de repetição. Suponho que a aluna estaria construindo uma forma de coesão lexical por meio

do uso de sinonímias e repetições, mas o recurso não foi bem empregado, gerando ruído no texto.

O terceiro parágrafo finaliza-se com: “minha opinião é um preparação para as Universidades e tudo que há.” (l. 18 a 20), no qual ocorre o operador argumentativo de conjunção “e”, bem como o pronome relativo “que” (l. 20) que retoma o pronome indefinido “tudo”.

O quarto parágrafo inicia-se com: “Espero por um ensino médio, que seja de respeito ao aluno e que .. E a preparação para trabalhos.” (l. 21 a 24). Nessa passagem, testemunhamos alguns processos coesivos: o uso do pronome relativo “que” remetendo-se a “ensino médio”; o operador de conjunção “e”; e provavelmente, L introduziria uma nova oração adjetiva, uma vez que utiliza o pronome relativo “que” na linha 23, mas o período parece ter sido “abandonado”, prova disso são os dois pontos (..) entre o pronome e a nova proposição que se inicia com o operador conjuntivo “e”.

Na sequência, ainda no quarto parágrafo, ocorre o período: “Assim como também, em escolas Particulares com mais tecnologia e foco isso ajuda no crescimento do indivíduo.” (l. 24 a 28). Aqui parece haver um ruído no manejo dos elementos coesivos. A proposição se inicia com o operador argumentativo de comparação “Assim como também”, que estabelece uma relação de igualdade entre um termo comparante e um termo comparado. Porém, os termos comparante e comparado não parecem estar claros para o leitor; aparentemente Nathalia pretendia encadear o período anterior que versava a respeito das potencialidades do Ensino Médio à educação que é oferecida em instituições de ensino privadas (que costuma ter uma estrutura mais bem equipada).

No quinto parágrafo, notamos que os principais processos coesivos foram do tipo referenciais, por meio do uso de pronomes: “o que” (l. 29), demonstrativo e relativo, respectivamente; “tudo isto” (l. 33) indefinido e demonstrativo respectivamente, criando efeitos de retomada de ideias anteriores e síntese das noções discutidas até então.

No parágrafo final (l. 35 a 40), a aluna estabelece os seguintes processos coesivos: “Por” (l. 35) conectivo do tipo lógico de causalidade, “qualquer coisa do tipo” (l. 37 e 38) que se remete ao enunciado anterior (“indivíduos não tem condições de pagar um curso” l. 35 a 37). E “Com essas” (l. 38), que estabelece relação lógica de modo. Todos foram utilizados no sentido de finalizar a discussão proposta pela aluna.

Enfim, pudemos ver no texto de Nathalia uma série de processos coesivos sendo estabelecidos. Alguns deles, no entanto, apresentaram problemas de adequação, seja do posicionamento do elemento no período de forma a estabelecer corretamente os elos

necessários, seja na relação de sentido incorretamente estabelecida. A esse respeito, podemos dizer que

[...] a adequação do emprego garante que os elos semânticos criados por esses elementos sejam corretamente estabelecidos. Já sua diversidade garante a utilização de diferentes estratégias discursivas na formulação de argumentos. Não se trata, de forma alguma, de tornar o texto rebuscado. O rebuscamento do estilo serve apenas para desorientar o leitor em relação à direção argumentativa do texto (PEIXOTO, 2016, p. 159).

Peixoto (2016) demonstra que o uso diversificado de elementos coesivos num texto não consiste em um rebuscamento da forma (que na verdade atrapalha o leitor). Pelo contrário, a variedade de procedimentos para se estabelecer coesão corrobora para compreendermos melhor as relações lógicas pretendidas pelo aluno que escreve, bem como a direção argumentativa dada ao texto. Daí venho reafirmando a noção de “coesão textual expressiva”. Uma de suas características, portanto, é a diversidade de elementos coesivos que sirvam ao projeto enunciativo desenhado pelo aluno, e contribuam para a compreensão, por parte do leitor, dos meandros delineados na argumentação.

Para finalizar, vejamos o manuscrito 14, reproduzido a seguir no quadro 18, no qual identifico a ocorrência da coesão textual expressiva:

<b><i>Quadro 18 - Manuscrito (14), aluna Betina, 3ª B, 16 anos, Tarefa 1</i></b>	
1	São diversos os problemas presentes na
2	educação brasileira, especialmente na educação pú-
3	blica, onde encontramos crianças e adolescentes que
4	ainda são analfabetos.
5	Esse fato é decorrente da grande falha da
6	nossa estrutura educacional. Pois praticamente
7	todos os profissionais que atuam na área da educa-
8	ção são mal remunerados, e acabam não
9	exercendo com profissionalismo seu trabalho,
10	alunos desestimulados, pais não participam
11	da educação dos filhos, entre muitos outros agravan-
12	tes.
13	Porém, a educação é um direito, e cabe aos go-
14	vernantes criarem políticas eficientes e que realmen-
15	te saiam dos papéis, pois além de proporcionar bons

16 empregos, é fundamental para a formação do  
17 senso crítico e análise lógica do cidadão. Não é  
18 coincidência que uma população ignorante seja mais  
19 influenciável que uma população com boa  
20 educação.  
21 Educação transforma um país tanto cultu-  
22 ralmente, quanto economicamente cabendo a nós,  
23 fazermos valer os nossos direitos; quer seja exigin-  
24 do melhor infraestrutura ou melhor preparo  
25 dos docentes.

Betina redigiu um texto de 25 linhas em cumprimento à tarefa 1. Sua discussão privilegia aspectos como o problema da defasagem da leitura na educação básica, bem como a necessidade de políticas públicas que deem conta do problema.

O texto caracteriza-se pela presença constante de elementos coesivos, inclusive com o emprego de um operador argumentativo interparágrafo. A coesão interparágrafo é aquela na qual o operador argumentativo se interpõe entre um parágrafo e outro, fazendo uma espécie de “ponte” gramatical e discursiva entre as proposições dos dois parágrafos e orientando a direção argumentativa que será delineada a partir dali. Isso ocorre em pelo menos um momento do texto, com o uso de “Porém” (l. 13), contrapondo o enunciado anterior que apresentava orientação argumentativa diferente, o que faz com que sobressaia a ideia defendida no enunciado introduzido por esse operador.

Observa-se no texto de Betina o uso de elementos coesivos dentro de todos os parágrafos. No primeiro, observa-se o uso de: “onde” (l. 3) remetendo “educação pública”; “que” (l. 3) pronome relativo que retoma “crianças e adolescentes”; “crianças e adolescentes que ainda são analfabetos” (l. 3 e 4), é uma forma de hiponímia de “problemas presentes na educação brasileira” (l. 1 e 2).

O segundo parágrafo inicia-se com “Esse fato” (l. 5), remetendo a “crianças e adolescentes que ainda são analfabetos” (l. 3 e 4). Temos também o operador argumentativo “Pois” (l. 6), estabelecendo uma justificativa em relação ao enunciado anterior. O pronome relativo “que” (l. 7, remete-se a “todos os profissionais”). O operador argumentativo de conjunção “e” (l. 8). Uma elisão em: “[eles] acabam” (l. 8, sujeito elíptico que remete “todos os profissionais” na l. 7). O pronome possessivo “seu” (l. 9), que também se remete a “todos os profissionais”, na l. 7. O substantivo “filhos” (l. 11)

que pode se configurar como uma forma de sinonímia para a palavra “alunos” (l. 10) e a expressão “entre muitos outros” (l. 11 e 12) que faz referência aos problemas apresentados ao longo do parágrafo.

Betina inicia o terceiro parágrafo com o emprego do operador argumentativo interparágrafo “Porém” (l. 13), introduzindo um argumento mais forte na sequência. Identificam-se também o operador argumentativo de conjunção “e” (l. 13 e 14). O pronome relativo “que” (l. 14), forma remissiva para “políticas eficientes”, faz a função de sujeito da oração na qual se insere. Em seguida, temos uma sequência de operadores argumentativos: “pois” (l. 15), estabelecendo uma explicação em relação ao enunciado anterior; “além de” e “e” (l. 15 e 17, respectivamente) marcando uma conjunção de elementos; e dentre os operadores, destaca-se o conectivo lógico de mediação “para” (l. 16). Ao final do terceiro parágrafo, Betina encerra a temática desenvolvida internamente (a importância das políticas públicas de leitura), por meio de uma comparação entre “população ignorante” e “população com boa educação”, por meio operador argumentativo “mais... que” (l. 18 e 19). Esse operador institui entre o termo comparante (população ignorante) e o termo comparado (população com boa educação) uma relação de superioridade, ou seja, o elemento “população ignorante” é mais fortemente caracterizado pela predicação “influenciável” (l. 19). Significa que, para o locutor do texto, não há igualdade entre esses termos.

No último parágrafo, Betina encerra sua discussão sintetizando as ideias que foram trabalhadas ao longo do texto, chamando a atenção para o fato de que a educação é importante e que devemos cobrar por direitos. Para isso, o Locutor utiliza o operador argumentativo de comparação “tanto... quanto” (l. 21 e 22), dessa vez estabelecendo uma relação de igualdade entre os termos comparante (culturalmente) e comparado (economicamente). Ao utilizar o pronome possessivo “nossos” (l. 23) o Locutor do texto se remete a ele mesmo e “alunos”. Ao final, temos um paralelismo de conjunção por meio dos operadores “quer seja” (l. 23) e “ou” (l. 24), unindo duas opções igualmente válidas (exigir melhor infraestrutura e/ou preparo dos docentes).

A presença de elementos coesivos no texto, portanto, é constante, demonstrando que Betina tem um domínio dos elos que constituem a superfície textual muito diferente dos demais colegas. A aluna também consegue realizar operações epilinguísticas em seu texto, corroborando assim para a maior expressividade da coesão. Além disso, penso que também tenha sido possível demonstrar que a coesão textual expressiva contribuiu, no

texto de Betina, no processo de manter distância em relação ao próprio dizer, bem como na manutenção das vozes introduzidas pelo Locutor.

Há poucas inadequações referentes ao uso de elementos de coesão no texto de Betina. Um exemplo é o uso do pronome “onde” na linha 3 sem função locativa. Cumpre observar, também, que um leitor mais purista (como um corretor de vestibular ou um professor mais rígido em relação à coesão lexical) veria um grande problema coesivo de repetição nas ocorrências da palavra “educação” (linha 2 duas vezes, 7, 11, 13, 20, 21) e do adjetivo derivado “educacional” (l. 6), que totalizam oito registros do mesmo lexema. Entretanto, tais repetições não prejudicam a articulação do texto como um todo.

Concluo que, para mensurar o índice de autoria “coesão textual expressiva” no texto argumentativo é necessário, primeiramente, identificar a presença constante de elementos coesivos de referência e sequenciação, que estabeleçam relações de sentido de forma mais profícua, bem como contribuam para gerar efeitos de sentido no texto. Em segundo lugar, a coesão textual só poderá ser caracterizada como “expressiva”, se o uso dos elementos que dão tessitura ao texto for *reflexivo*, *representativo* e *simbólico*. Atendendo-se a esses requisitos, é possível atribuir o índice de autoria “coesão textual expressiva” a um determinado texto, alcançando-o a um nível mais alto de autoria.

Com base nas análises dos manuscritos (13) e (14) das alunas Nathalia e Betina, respectivamente, concluo que, em uma escala de autoria, o texto desta encontra-se em um grau mais alto, enquanto o de Nathalia estaria num grau mais baixo dentro desse índice específico.

### **3.2.3. O índice de autoria “período hipotético aprofundado” no texto argumentativo**

De acordo com a gramática, uma oração subordinada adverbial é aquela que funciona como adjunto adverbial de outras orações, e, geralmente, vem introduzida por meio de uma conjunção ou locução conjuntiva subordinativa (CUNHA; CINTRA, 1985). Neste trabalho, tratarei esse tipo de construção linguística como “período hipotético”.

Em uma subordinação, ocorrem duas orações que são dependentes sintaticamente uma da outra. Doravante, denominarei esse tipo de relação como “hipotaxe” (NEVES; BRAGA, 1998). Numa hipotaxe condicional (ou período hipotético) do tipo “Se A, então B”, temos duas proposições postas em relação de condicionalidade. Por exemplo: “Se o aluno chega atrasado, ele não pode entrar”; teríamos: 1) a proposição *antecedente* A “Se

o aluno chega atrasado” denominada *prótase*; 2) a proposição *consequente B* “ele não pode entrar” denominada *apódase*.

Koch (2010) propõe que nesse tipo de relação, caso o antecedente seja verdadeiro, o consequente também o será. Na análise que venho desenvolvendo, a aferição de verdade ou falsidade das acepções poderá eventualmente ser acionada, mas não será preponderante. Uma das situações que me interessa ao analisar os períodos hipotéticos em textos argumentativos de alunos do Ensino Médio é a modalização discursiva, sobretudo a epistêmica, em relação à hipótese estabelecida na proposição (GOMES; MONKEY, 2011).

O período hipotético configura-se nos modos da realidade, possibilidade e irrealidade em relação à apódase. No período hipotético da realidade (ou *realis*), a condição foi ou deve ser realizada efetivamente; trata-se de uma realidade que é possível de se reconhecer ou que se deseja acentuar. Já no período hipotético da possibilidade, como o próprio nome diz, trata-se de uma condição que é eventual, o fato pode realizar-se ou não. Por fim, o período hipotético da irrealidade (ou *irrealis*) expressa uma condição que não se realizou nem nunca poderá se realizar (LEÃO, 1961 apud GOMES; MONKEY, 2011; HIRATA-VALE, 2001).

A presença do período hipotético demonstra uma capacidade de hipotetização na argumentação. No texto argumentativo, a capacidade de estabelecer hipóteses está relacionada à habilidade de estabelecer uma relação lógica bastante específica e importante entre partes do texto, com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade daquele que escreve, um “ladrilho”, portanto.

Além disso, o professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar em sala de aula a elaboração linguística de períodos hipotéticos, estará apoiando os professores das áreas de Ciências Humanas a levarem os estudantes a atingirem uma habilidade específica (de código EM13CHS103) prevista na *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*, da qual extraio o pequeno excerto: “Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa [...]” (BRASIL, 2018, p. 560).

Apresentarei a seguir alguns textos do *corpus* que nos levem à compreensão e sistematização do indício de autoria “período hipotético aprofundado”. Começemos pela leitura do manuscrito 15, reproduzido no quadro 19, da aluna Vanessa.



**Quadro 19 - Manuscrito (15), aluna Vanessa, 3ª B, 16 anos, Tarefa 2**

*d) A Reorganização propiciaria ao estado dar mais foco no Ensino Médio.*

1            Na minha opinião a Reorganização não propiciaria em nada  
 2            Suas propostas são desnecessárias e a interesse pessoal do  
 governo  
 3            não a vantagens para os alunos, nem a educação,  
 4            pois como resultado houve ocupações nas escolas,  
 5            o ex-secretário não engana ninguém em suas  
 6            propostas, nós sabemos que essa reorganização  
 7            é de interesse políticos, de fechar escolas e  
 8            abaixar a renda na educação, e quando fazer  
 9            mudanças de modo errado, de maneira absurda,  
 10           , eles estão roubando a educação que é  
 11           de direito de todos os alunos.

Vanessa escreveu um texto de 11 linhas em atendimento à tarefa 2. Em sua filipeta, constava a consigna: “A Reorganização propiciaria ao estado dar mais foco no Ensino Médio”. Seu texto demonstra uma posição de discordância em relação à justificativa do ex-secretário de educação a respeito do maior foco no Ensino Médio.

Os textos coletados na tarefa 2 apresentaram grande quantidade de períodos hipotéticos em sua composição. Isso revela que a atividade tinha um potencial propício ao desenvolvimento desse tipo de construção linguístico-discursiva. Relembro ao leitor que os alunos deveriam discutir a respeito da proposta de reorganização da educação no estado de São Paulo, que não se concretizou efetivamente. Sendo assim, os alunos argumentaram acerca de um projeto que deveria ter acontecido, mas que não aconteceu devido à pressão imposta pelos próprios estudantes por meio de ocupações em escolas, da mídia e de movimentos sociais. Ao discutir tal situação, determinadas hipóteses foram levantadas e, eventualmente, explicadas pelos estudantes a respeito desse evento.

Ao lermos todo o texto de Vanessa, no entanto, não se identificam hipotaxes condicionais (nem mesmo construções variantes do conectivo “se”, como “caso” ou “já que” em determinados contextos), muito embora haja outras relações de sentido sendo estabelecidas por outros conectivos. Por exemplo, os operadores argumentativos: “e” (linhas 2 e 8) estabelecendo a relação de conjunção; o operador “nem” (l. 3) que também estabelece uma relação de conjunção; “pois” (l. 4) que indica uma relação de explicação;

e o conectivo do tipo lógico “quando” (l. 8) organiza uma relação de temporalidade (nesse caso, localizando um acontecimento possível num tempo posterior). Além disso, há elementos de referência como o pronome possessivo “suas” (l. 2 e 5) e o pronome pessoal “eles” (l. 10).

Ressalto também alguns processos de modalização discursiva, como o que ocorre em: “Na minha opiniaô a Reorganização não propiciaria em nada ” (l. 1), demonstrando que o locutor L do texto, por meio da modalidade da possibilidade epistêmica, traça um paralelo entre seu conhecimento de mundo e a proposta do governo. Processo parecido ocorre na passagem: “nós sabemos que essa reorganização é de interesse políticos,” (l. 6 e 7) em que há uma necessidade epistêmica sendo posta em evidência, contrastando a posição do locutor, versus a posição dos agentes “o estado”, “o governo”, “os políticos”.

Numa escala de autoria, o texto de Vanessa apareceria em um grau mais baixo, por apresentar menos indícios, inclusive a falta do indício “período hipotético aprofundado”, que, como estou elaborando nesta subseção, é um recurso sintático, semântico e discursivo muito útil e produtivo para a argumentação. Falta-lhe um “ladrilho”.

Vejamos a seguir um exemplo de texto argumentativo no qual testemunhamos a presença do período hipotético, porém ainda com pouca relevância para efeitos de argumentação. Leia-se, no quadro 20, o texto da aluna Cristiane.

***Quadro 20 - Manuscrito (16), aluna Cristiane, 2ª B, 16 anos, Tarefa 2***

*a) A Reorganização propiciaria adequação às faixas etárias dos alunos.*

- 1 Não concordo porque iria ser mesma bosta só iria
- 2 piorar porque todo o ensino médio junto iria ter mais
- 3 confusão entre eles, se agora tá todo mundo junto
- 4 já está tudo confusão imagine se separasse.

Cristiane escreveu um texto de 4 linhas em atendimento à tarefa 2, na qual deveria argumentar a respeito da justificativa do ex-secretário de educação que versava sobre a readequação de faixas etárias com a separação dos ciclos de ensino. Em seu pequeno texto, Cristiane parece discordar de que essa separação traria benefícios aos alunos.

Pode-se identificar o recurso do período hipotético em: “se agora tá todo mundo junto já está tudo confusão imagine se separasse”. Nesse período ocorrem duas hipotaxes de duas orações cada. Para melhor visualização, irei separá-las:

- I. “(a) *se* agora tá todo mundo junto (prótase) / (b) já está tudo confusão (apódase)”;
- II. “(c) imagine / (d) *se* separasse”;

A hipotaxe I consiste em um período hipotético calcado no *realis*. Isso significa dizer que a proposição (a) assenta-se sobre uma modalidade epistêmica que indica um conhecimento de mundo real apresentado pelo Locutor L do texto, que leva a uma percepção igualmente real em (b). A hipotaxe II aparenta ser um novo período hipotético calcado no campo da possibilidade (uma vez que os tempos e modos verbais assim o indicam). Na verdade, trata-se de uma construção substantiva, na qual o verbo transitivo direto “imagine” tem como complemento de objeto direto o verbo “separasse”, ligados pela conjunção integrante “se” (forma alomórfica de “que”).

O que se salienta do texto de Cristiane é a inserção de um período hipotético, que indica um propósito da aluna de trabalhar com uma contingência necessária (a separação dos ciclos de ensino geraria tanta confusão quanto a situação contemporânea à escrita do texto). Nesse contexto específico, a hipotaxe II funciona como uma espécie de desmembramento da primeira; seria então uma tentativa de desenvolvimento da ideia empreendida pela aluna na hipotaxe I, a fim de demonstrar seu posicionamento discordante em relação à hipótese delineada no período hipotético I. No entanto, precisaríamos de mais elementos linguísticos que desvelassem um desenvolvimento mais potente do período hipotético para caracterizá-lo como “aprofundado”.

A seguir, no quadro 21, leremos o manuscrito 17, da aluna Anicéia, no qual ocorre um processo um pouco diferente daquele observado no texto de Cristiane.

***Quadro 21 - Manuscrito (17) aluna Anicéia, 1ª D, 14 anos, Tarefa 2***

*f) A Reorganização propiciaria que os professores que passaram no concurso realizado pelo estado em 2014, fossem chamados para assumirem seus cargos.*

1        mentira, se as escolas estão se

2	esvaziando não é necessario mais
3	professores e se eles não chamaram
4	até hoje não vão chamar mais.

Anicéia recebeu a filipeta de item (f) da tarefa 2, relacionada aos professores que passaram em concurso e não foram chamados, e produziu um texto de 4 linhas em atendimento a essa tarefa.

A argumentação de Anicéia inicia-se com o termo “mentira” (linha 1). Essa palavra, provavelmente, foi escrita em resposta à consigna constante na própria filipeta de papel. Nessa situação, a aluna assujeita-se a um esquema de “pergunta-resposta”, comum na cultura escolar, como já pudemos identificar em manuscritos vistos anteriormente. Nesse tipo de ocorrência, em vez de ler a consigna como uma inspiração ou proposta para reflexão, o aluno lê-a como um questionamento: “A Reorganização propiciaria que os professores que passaram no concurso realizado pelo estado em 2014, fossem chamados para assumirem seus cargos [?]”, e geralmente o aluno tende a responder de forma binária: “sim/não”, “verdade/mentira”, “concordo/discordo”.

Após proferir a palavra “mentira”, Anicéia traz para o texto dois períodos hipotéticos ligados pelo operador argumentativo de conjunção “e” (l. 3), com o objetivo de unir os dois enunciados orientando-os para uma mesma conclusão. Destaco-os a seguir:

- I. “(a) *se* as escolas estão se esvaziando (prótase) / (b) não é necessário mais professores (apódase)”; e
- II. “(c) *se* eles não chamaram até hoje (prótase) / (d) não vão chamar mais (apódase)”; e

Aqui temos duas hipotaxes de duas orações cada, ambas apresentam períodos hipotéticos do tipo “*Se A, então B*”, utilizando o próprio conectivo “se” para criar tal relação. Em I, temos uma condição calcada no real, demonstrando, por parte do Locutor do texto, uma postura epistêmica frente à condição proposta. Há nesse contexto uma lógica matemática delineada pela aluna: o fato de as escolas se esvaziarem (proposição A), tem como consequência uma menor quantidade de professores atuando (proposição B).

Na hipotaxe II, o uso dos verbos “chamaram” no pretérito perfeito do indicativo, e “vão chamar” no futuro do presente do indicativo, revelam uma postura da possibilidade

epistêmica. Aqui o Locutor postula que, sendo a proposição (c) verdadeira, possivelmente, a proposição (d) também o seria. Trata-se de uma conjectura que a aluna analisa a partir da situação que se desenha em seu contexto educacional, prospectando-a para o futuro de maneira não muito entusiasmada.

O texto de Anicéia, portanto, constitui-se de uma resposta (“mentira”) e mais dois períodos hipotéticos. Sendo assim, seu texto ainda não cumpre suficientemente os requisitos para classificá-lo dentro do índice de autoria “período hipotético aprofundado”, pois não há uma intenção clara, marcada linguisticamente, de desenvolver uma argumentação com base na hipótese formulada.

É o que veremos acontecer no que segue, por meio do manuscrito 18 da aluna Giovanna:

**Quadro 22 - Manuscrito (18) aluna Giovanna, 3ª B, 16 anos, Tarefa 2**

*e) A Reorganização propiciaria ao estado desenvolver o Ensino Técnico nas escolas.*

1 Na minha opinião pensar no desenvolvimento do ensino  
2 técnico nas escolas quando estamos com educação  
3 em situações precárias é no mínimo ridículo, a reorga-  
4 nização é mal planejada e em nenhum momento  
5 vimos a questão mais básica e realmente neces-  
6 saria sendo discutida, a melhoria e evolução no en-  
7 sino, pensar na reorganização sem pensar na melhoria  
8 da educação é novamente ridículo.  
9 Como seria possível ter o ensino técnico nas esco-  
10 las em uma boa condição se nem ao menos temos  
11 uma boa educação em sua forma mais simples?

O texto de Giovanna tem 11 linhas e foi escrito em atendimento à justificativa (e) da tarefa 2, a respeito do desenvolvimento de Ensino Técnico nas escolas da rede estadual de São Paulo. A posição defendida pela aluna revela uma discordância e descrença de que a secretaria de educação garantiria o Ensino Técnico para as escolas públicas do estado. A aluna chega a caracterizar tal justificativa, por duas vezes, com o adjetivo “ridículo” (linhas 3 e 8). Veremos, a seguir, que Giovanna desenvolve uma argumentação que, inteiramente, serve como base para sustentar uma hipótese.

Nas últimas linhas do texto de Giovanna, identifica-se um período hipotético em: “Como seria possível ter o ensino técnico nas escolas em uma boa condição se nem ao menos temos uma boa educação em sua forma mais simples?” (l. 9 a 11). Novamente, separarei as proposições para melhor visualização:

- I. (a) “Como seria possível ter o ensino técnico nas escolas em uma boa condição” (apódase) / (b) “se nem ao menos temos uma boa educação em sua forma mais simples?” (prótase);

A apódase (a) do período constitui-se gramaticalmente como uma pergunta, por meio do advérbio interrogativo “como”; e o verbo (“seria”) está no futuro do pretérito do indicativo, o que é bastante comum para a elaboração de hipóteses. Na prótase (b), temos

o conectivo “se”, que introduz a relação de condição, e o verbo “temos” no presente do indicativo. A construção linguística e discursiva dessa hipotaxe permite afirmar que o Locutor do texto a concebe no *irrealis*, uma vez que as proposições expressam uma condição que não se realizou nem nunca poderá se realizar.

Essa posição sustenta-se, porque Giovanna criou as bases necessárias em todo o restante do texto, nas linhas 1 a 8. Isso já é anunciado nas três primeiras linhas do texto, quando o Locutor introduz: “Na minha opinião pensar no desenvolvimento do ensino técnico nas escolas quando estamos com educação em situações precárias é no mínimo ridículo” (l. 1 a 3). O Locutor L, por meio da modalidade da necessidade epistêmica, traz uma proposição no presente do indicativo, reafirmando que a situação contemporânea à época da coleta de dados (2016) não era favorável à implantação de um projeto de reorganização da rede, pois, de acordo com L, a educação apresenta estado “precário”.

Em seguida, chama-me a atenção a passagem: “a reorganização é mal planejada e em nenhum momento vimos a questão mais básica e realmente necessária sendo discutida [...]” (l. 3 a 6), aqui o Locutor posiciona-se enfaticamente em relação ao projeto de reorganização, fazendo vistas ao fato de que há algo mais básico e prioritário que prescinde a reorganização da educação em São Paulo, que seria pensar efetivamente na própria educação. Nesse contexto, nota-se novamente uma postura epistêmica frente ao problema, bem como os advérbios modalizadores “mal”, “realmente” e os adjetivos “básica” e “necessária” que reforçam a posição assumida pelo Locutor frente ao problema discutido.

Isso confirma-se com a proposição seguinte: “a melhoria e evolução no ensino” (l. 6 e 7), na qual L demarca qual seria o real propósito a ser discutido por meio dos substantivos “melhoria”, “evolução” (sublinhado no manuscrito pela aluna) e “ensino”.

Em um texto de 11 linhas, a aluna Giovanna desenvolve uma argumentação cujo encadeamento das ideias leva a uma hipótese. Em resumo, para L, partindo do pressuposto de que o estado não leva em consideração a melhoria e evolução do ensino, seria impossível sustentar a proposição elaborada no período hipotético que encerra a discussão: “Como seria possível ter o ensino técnico nas escolas em uma boa condição se nem ao menos temos uma boa educação em sua forma mais simples?” (l. 9 a 11)”, a resposta a que o Locutor pretende levar o leitor a formular provavelmente é: Não seria possível.

Esse período hipotético, portanto, serve a um propósito argumentativo que é anunciado ao longo do texto, um “ladrilho” no texto de Giovana, o que me permite caracterizá-lo como “período hipotético aprofundado”.

Em suma, para mensurar o índice de autoria “período hipotético aprofundado” em textos argumentativos, três aspectos serão levados em consideração: 1) a inscrição da proposição condicional no mundo do *real*, *possível* ou *irreal*; e 2) a postura adotada frente a esse enunciado; e 3) as marcas linguístico-discursivas que evidenciam a intenção do aluno de desenvolver a hipótese estabelecida na hipotaxe. A soma desses três aspectos confere ao texto o índice de autoria “período hipotético aprofundado” elevando-o a um nível mais alto de autoria.

Com base nas análises feitas nesta subseção, entendo que manuscritos (16), (17) e (18) das alunas Cristiane, Anicéia e Giovanna encontram-se em graus diferentes de autoria, sendo os textos das duas primeiras alunas num grau mais baixo, e o texto da terceira aluna num grau mais elevado.

### **3.2.4. O índice de autoria “poder de metaforização” no texto argumentativo**

Para discutir o índice de autoria de “poder de metaforização”, é preciso inicialmente entender de que ponto de vista as metáforas serão analisadas nos textos. Nos manuais escolares, por exemplo, metáfora costuma ser definida como uma “comparação implícita”. Em seu livro didático de literatura brasileira para o Ensino Médio, Cereja e Cochar (2013, p. 39) definem a metáfora como: “figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra em um sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de *semelhança*, de *interssecção* entre dois termos.”.

Essa definição encontra paralelos com aquela que pretendo adotar aqui, qual seja: a concepção de metáfora como um processo cognitivo de projeção de elementos de um domínio de conhecimentos para a compreensão de outro domínio de conhecimentos (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Desde a publicação da obra inaugural de Lakoff e Johnson, diversas concepções avançaram, o que me leva a trazer para esta dissertação as



discussões contemporâneas acerca da metáfora que, considerando o contexto brasileiro, têm como grande referência os trabalhos de Vereza (2007<sup>9</sup>; 2010<sup>10</sup>; 2013<sup>11</sup>; 2016<sup>12</sup>).

Vereza (2010, p. 205) explica que a metáfora está ligada a uma dimensão cognitiva, e consiste em “um processo por meio do qual experiências são elaboradas cognitivamente a partir de outras experiências já existentes no nível conceptual”. Como elaboram Gonçalves-Segundo, Isola-Lanzoni e Weiss (2019<sup>13</sup>, p. 34), a projeção ocorrida na metáfora dá-se entre um domínio-fonte e um domínio-alvo: “um deles, o domínio-fonte, seria mais concreto e representaria um conjunto de conceitos e de relações que utilizamos para guiar o entendimento de outro domínio, o alvo, que seria perspectivado a partir desse mapeamento”.

Por conceberem que esse processo de projeção metafórica seria constitutivo da linguagem, por participar ativamente da estruturação dos nossos conhecimentos, os diversos autores concebem distintos níveis de metáfora: metáfora conceptual, metáfora situada (VEREZA, 2010) e metáfora distribuída (GONÇALVES-SEGUNDO; ZELIC, 2016).

Interessa-me, nesta pesquisa, a noção de metáfora situada, uma vez que ela

[...] conduz, cognitiva e discursivamente, todo um desdobramento, ou mapeamento textual, online, enciclopédico, construindo um determinado objeto de discurso (MONDADA e DUBOIS, 2003), ou um ponto de vista, de maneira deliberada (VEREZA, 2013, p. 06).

A metáfora situada, desse modo, é construída de forma local e com objetivos claros. Tais metáforas costumam ser bastante instrutivas quanto à projeção feita entre os domínios de conhecimentos. Não abdicarei, no entanto, da metáfora conceptual. Conforme discutido por Melo (2019), “Lakoff e Johnson (2002) definem que a metáfora conceptual é constituída por mapeamentos (*mappings*) entre domínios cognitivos conceptuais: o domínio-fonte (*source domain*) e o domínio-alvo (*target domain*)”. O que singulariza a metáfora conceptual, e que representa a modificação no modo de se conceber metáforas, é que metáforas conceptuais seriam de tal modo arraigadas nos sistemas cognitivos de agrupamentos sociais que não seriam tão facilmente percebidas como metáforas, constituindo-se, desse modo, em “produtivas o suficiente para ser

---

<sup>9</sup> Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva

<sup>10</sup> O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso

<sup>11</sup> “METÁFORA É QUE NEM...”: COGNIÇÃO E DISCURSO NA METÁFORA SITUADA

<sup>12</sup> Mal comparando...: os efeitos argumentativos da metáfora e da analogia numa perspectiva cognitivo-discursiva

<sup>13</sup> “Entendeu ou quer que Desenhe?”: Metáforas Multimodais Aplicadas ao Ensino de Língua Portuguesa

hipotetizada como uma das engrenagens da estabilização e mudança gramatical e lexical (considerando um continuum entre eles)” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2020, p. 805).

Para elucidar o processo de projeção entre distintos domínios de conhecimentos, e exemplificar o arraigamento no caso de metáforas conceituais, podemos ter como exemplo “O carnaval está chegando”. A oração, que não parece conter uma metáfora, pode ser analisada como metafórica no sentido de que os domínios de espaço e de tempo estão tão imbricados de modo que ‘carnaval’, um evento que, pela oração, está no futuro, é conceptualizado como uma entidade que se movimenta (deslocamento, ou seja, domínio espacial) pelo tempo - “está chegando” - em direção ao enunciador. A metáfora tempo e espaço é tão produtiva na língua que muitas vezes nem percebemos como metafórica.

Para fins de aferição da autoria, será requerida a manifestação no texto de ao menos uma metáfora situada, isto é, aquela que é construída claramente em relação aos propósitos do Locutor, e que é facilmente recuperada pelo leitor como uma propensão clara do sujeito a conceber a metáfora, daí o nome “poder de metaforização”.

Alguns exemplos desse processo podem ser vistos no manuscrito 19, de Vicente, que apresento a seguir, no Quadro 23.

***Quadro 23 - Manuscrito (19), aluno Vicente, 3ª A, 16 anos, Tarefa 1***

1	A lei que estou falando, é da educação.
2	Educação essa, que no Papel é algo utópi-
3	co, mas na prática, na verdade nua e crua,
4	não é bem assim.
5	A educação pública é um problema
6	e todos sabemos. Até a merenda está sendo
7	Desviada, quem dirá o ensino. O grande
8	desafio é mantê-lo nos trilhos.
9	Sempre estive no ensino público. Até o
10	sexto ano na escola municipal, depois disso
11	na do Estado.
12	O ensino municipal é melhor, é perceptível
13	um zelo maior. Já quando se fala do ensino
14	das escolas comandadas pelo governo estadual.
15	Tudo está jogado às traças, os colégios estão

16 sucateados. A verba é mínima ou inexistente.  
17 Os alunos estão nas mãos de uma equipe gestora  
18 e de um corpo docente comprometido.  
19 Pouco do que está nas leis é aplicado. Nes-  
20 tes anos, vi falta de materiais, funcionários, cadeiras,  
21 carteiras, professores e um bom salário para os mesmos.  
22 O salário talvez seja a maior desmotivação  
23 desse profissional pouco valorizado. Muitos nem  
24 são especializados no que ensinam. Só passam  
25 conteúdo chato e batido sem nos estimular a ter  
26 aulas mais divertidas e dinâmicas.  
27 Não temos participação nas decisões,  
28 nem temos livre circulação por todos os espaços  
29 que dividem os espaços que incentivam nosso  
30 interesse.  
31 O material didático é péssimo. As apostilas  
32 feitas pelo governo são uma vergonha. O currí-  
33 culo de cada matéria é superficial, mal nos  
34 ensina e muitos muitos são pouco interessantes. Não  
35 somos preparados para o vestibular, que  
36 seria o foco do ensino médio. E a verdade  
37 lá de fora não nos é mostrada. Infelizmente.  
38 O aluno do ensino público não tem estímulo-  
39 los do governo. Ele fica estagnado em conteú-  
40 do e culturalmente. A solução é nós mesmos  
41 nos mobilizarmos, para tornar e mostrar ao  
42 governo que isso pode ser melhor e podemos mais.

Vicente redigiu um texto de 42 linhas em atendimento à tarefa 1 do Projeto Círculo. O aluno busca contemplar no seu texto aspectos como a precariedade das estruturas dos ambientes educacionais, descaso generalizado por parte do governo, questão salarial dos profissionais da educação, bem como aspectos ligados à didática do ensino. Chamou-me bastante atenção nesse texto a passagem que ocorre nas linhas 17 e 18: “Os alunos estão nas mãos de uma equipe gestora e de um corpo docente

comprometido”; é interessante a polissemia assumida pela palavra “comprometido” que pode significar: 1) comprometimento; ou 2) estrutura prestes a ruir. Pela argumentação desenvolvida, muito provavelmente, a noção com a qual Vicente concorda seria a segunda acepção.

O texto de Vicente tem nove parágrafos, dentre eles, seis têm metáforas (conceptuais e situadas), as quais passarei a deslindar no que segue, com o objetivo de evidenciar que Vicente, no manuscrito 19, demonstra um “poder de metaforização”.

No primeiro parágrafo, identifica-se a passagem: “Educação é essa que no Papel é algo utópico” (linhas 2 e 3). Quando o Locutor traz a imagem do “papel” para o texto, referindo-se à LDBE, a metáfora se instaura da seguinte forma: o domínio-fonte é a “lei” e o domínio-alvo o papel. O papel é um suporte no qual se depositam palavras. No papel podem-se testemunhar grandes feitos, como tratados, obras literárias, teorias etc.; nele também se depositam pequenos rabiscos, anotações e traços de menor valor. Ao projetar a “Lei De Diretrizes E Bases Da Educação” em “papel”, classificando-a inclusive como utópica, o Locutor está demonstrando que seu posicionamento é de que a educação como é proposta na legislação não está contento em relação ao cotidiano escolar.

No segundo parágrafo, por meio de uma metáfora, L sugere que o leitor compreenda a “educação pública” (l. 5) como um trem em movimento, que deve ser mantido “nos trilhos” (l. 8). Essa metáfora é situada, e poderia ser reconstruída como “EDUCAÇÃO PÚBLICA É TREM EM MOVIMENTO”, é construída localmente pelo Locutor, embora a expressão “manter algo nos trilhos” seja recorrente em usos cotidianos da língua.

No terceiro parágrafo, ocorre: “Tudo está jogado às traças, os colégios estão sucateados” (l. 14 e 15). Vicente está se valendo de uma expressão idiomática bastante usual: “jogado às traças”. Traça, nesse tipo de contexto, trata-se das mariposas que se formam em casulos, alimentando-se da poeira depositada em armários, tapetes, carpetes etc. Quando um alguém diz que algo está “jogado às traças”, pretende dizer que um determinado objeto serve de alimento às traças, ou seja, poeira. Ao projetar educação em traças, o Locutor visa a demonstrar que o domínio-fonte “educação” compartilha das mesmas características que a poeira, que serve de alimento às traças.

No sexto parágrafo, temos a passagem: “Só passam conteúdo chato e batido sem nos estimular a ter aulas mais divertidas e dinâmicas” (l. 24 a 26). A adjetivo “batido” funciona, nesse contexto, como uma metáfora conceptual, na qual “conteúdo” seria o domínio-fonte e o domínio-alvo seria a imagem de “pregos e martelos”, por exemplo.

Logo, “conteúdo” se projeta em um “prego martelado sobre uma superfície”. Bater em um prego até que este penetre uma superfície, é um movimento brusco e técnico. Então, “conteúdo” é algo “martelado” na cabeça do estudante. Isso faz lembrar, inclusive, a diferenciação proposta por Paulo Freire (1987) entre “educação bancária” e “educação libertadora”. Bancária, para Freire, é uma proposta de ensino na qual o sujeito é apenas um depositário de conteúdos.

No sétimo parágrafo, Vicente elabora uma metáfora que foi muito recorrente em vários manuscritos do *corpus*. Releia-se a passagem: “E a verdade lá de fora não nos é mostrada. Infelizmente.” (l. 36 a 37). A expressão “lá de fora” aqui está sendo usada metaforicamente, constituindo uma metáfora conceptual. O domínio-fonte seria um “receptáculo” (simbolizando o “dentro”), e o domínio-alvo seria o espaço externo (o “fora”). Assim, o Locutor concebe a escola como um espaço fechado, e a sociedade como um espaço aberto. É interessante observar que vários alunos, ao descreverem o espaço escolar, parecem assumir de forma internalizada a noção de que a escola é uma “caixa”, um “receptáculo” (espaço fechado) que não dialoga com a sociedade (espaço aberto). Daí a noção de que aquilo que está fora dessa caixa representa a “verdade” (l. 36) e os sujeitos de dentro estão privados dela.

Como pudemos ver, as diversas metáforas que transversalizam o texto contribuem para os propósitos do aluno de discorrer sobre os problemas da educação pública que ele experiencia.

Para mensurar o índice de autoria “poder de metaforização” no texto argumentativo é necessário identificar: 1) a presença de ao menos uma metáfora do tipo “situada” (aquela feita deliberadamente pelo sujeito que escreve); 2) os domínios fonte e alvo da projeção metafórica precisam ser linguisticamente recuperáveis pelo universo textual constituído pelo Locutor. Por fim, a inserção da metáfora deve ter coerência com o projeto enunciativo elaborado pelo aluno e, além disso, deve enriquecer ou reforçar a argumentação desenvolvida. Cumprindo esses requisitos, o texto apresenta o índice de autoria “poder de metaforização”, que pode elevá-lo a mais um grau de autoria.

### **3.2.5. O índice de autoria “engenhos da ironia” no texto argumentativo**

Na gramática tradicional e em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, o recurso estilístico da ironia costuma aparecer no capítulo de “figuras de linguagem”, mais

especificamente no subitem de “figuras de pensamento”. Em determinados manuais de gramática, temos a definição de que a ironia utiliza palavras que devem ser compreendidas no sentido oposto ao que pretendem transmitir ou ao que o enunciador pensa (CIPRO NETO; INFANTE, 2003). Cipro Neto e Infante (2003) destacam também o poder sarcástico dessa figura. Cunha (2010) compartilha da noção de que a ironia opera com sentidos opostos, porém o gramático enfatiza que esse recurso tem a finalidade de estabelecer uma crítica.

A ironia é um excelente recurso linguístico para a construção da argumentação (MACHADO, 1995, 2014; BENETTI, 2016). Machado (1995), por exemplo, defende que aquele que pretende usar do registro escrito para ironizar precisa fazer uma escolha judiciosa das palavras, selecionando expressões metafóricas, expressões modalizadoras, e tomando a palavra de outros enunciadores em novos contextos, para criar o efeito de ironia. Logo, a inserção de uma ironia no texto argumentativo está intrinsecamente atrelada a alguns dos indícios de autoria já explorados anteriormente. Em trabalho posterior, Machado (2014) assevera que a ironia faz parte de um jogo lúdico, “jogo de gato e rato”, como diz a autora, que por vezes torna-se até cruel, e que por esse motivo pode ser incluído como uma estratégia argumentativa no vasto mundo da argumentação.

Segundo Ducrot (1987), “um discurso irônico consiste sempre em fazer dizer, por alguém diferente do locutor, coisas evidentemente absurdas, a fazer, pois, ouvir uma voz que não é a do locutor e que sustenta o insustentável” (DUCROT, 1987, p. 197). Isso significa dizer que o Locutor do texto trará uma noção “absurda” que entrará em curto-circuito com o discurso proferido anteriormente. Assim, Ducrot explica que a proposição irônica é um “fazer como se”, isto é, o Locutor “faz ouvir” um discurso absurdo, mas como se fosse um discurso de outrem, distanciado. Então, para criar o efeito irônico o Locutor do texto expressará uma posição a qual saberemos que ele se opõe, por meio de marcas contextuais que explicitem esse posicionamento contrastante.

A fim de categorizar tipos ou ocorrências da ironia, Benetti (2016) postula que há quatro formas de manifestação desse recurso estilístico, as quais serão utilizadas em minhas análises: 1) A *antífrase*, uma forma de ironia em que se exprimem ideias antitéticas; 2) O *sarcasmo*, como uma ironia desqualificadora, funcionando, muitas vezes, como uma forma de deboche; 3) A *parêmia*, uma repetição de um dito popular conhecido que carrega uma carga semântica de deboche; e 4) O *eufemismo*, uma forma de abrandar um sentido que seria originalmente grosseiro. Sendo assim, pode-se dizer que existem formas diferentes de se construir o efeito irônico num texto.

Coadunando as definições desses autores, entendo que ao elaborar uma ironia no texto argumentativo, o aluno está agenciando uma série de recursos sofisticados e importantes, bem como está fazendo operações epilinguísticas ao dar novos contornos ao seu dizer. Buscarei demonstrar no que segue como a ironia pode se configurar como um indício de autoria no texto argumentativo.

Vejamos a seguir o texto da aluna Cleo, reproduzido no quadro 24.

**Quadro 24 - Manuscrito (20), aluna Cleo, 2ª B, 15 anos, Tarefa 4**

1	Educação melhor
2	
3	A educação brasileira está
4	uma bosta, graças ao nosso
5	governo maravilhoso, nisso
6	vem junto a crise do Bra-
7	sil que é um dos fatores
8	que afeta a educação.
9	Crise ou corrupção? Ex
10	a questão, a ideia é que
11	eles prejudica a educação
12	do país, pode ser que o go-
13	verno os manipula para que
14	pense que é uma crise
15	Um dia a educação do
16	Brasil foi melhor, as escolas
17	eram bem sustentados e equi-
18	padas, professores bem dispôs-
19	tos, motivo era o salario
20	motivador.
21	A polêmica atual é a
22	merenda, os alunos revoltados
23	com tudo isso acabam
24	ocupando as suas escolas,
25	motivo disso é eles acorda-

26	rem por que estão sendo
27	emganados e Roubados pelo
28	governo, que desviou o dinhei-
29	ro da merenda.
30	Por fim as mascaras desses
31	corruptos estão caindo, com
32	uma ajudinha da lava jato,
33	que procura e acha as corrupção.

Cleo escreveu um texto de 33 linhas em atendimento à tarefa 4, na qual deveria escrever uma redação dissertativo-argumentativa com o tema: Melhorias na educação do Brasil - um desafio de todos. Aparentemente o tema não foi abordado em sua totalidade no texto de Cleo. As palavras-chave como “melhorias”, “educação”, “desafio” e “todos” foram desconsideradas, visto que sua discussão gira entorno de uma ideia central que seria a “corrupção”. A aluna parece estar alienada ao Outro Cultural, de modo que não chega a organizar uma voz própria a respeito das melhorias necessárias à educação, por isso permanece passivamente na crítica ao governo, recuperando elementos como: “crise”, “salário”, “desvio de verba pública”, “lava-jato”.

O Locutor do texto assume claramente uma posição contrária ao governo. Porém, para defender essa posição, tenta enveredar por uma discussão que questiona a diferença entre “crise” ou “corrupção”. Segue a passagem: “Crise ou corrupção? Ex a questão, a ideia é que eles prejudica a educação do país, pode ser que o governo os manipula para que pense que é uma crise” (l. 9 a 14). Após lançado o questionamento na linha 9, o leitor espera que o Locutor desvende esse mistério. Porém, a forma como as ideias são encadeadas não formam um bloco coerente, isto é, a aluna parece ter dificuldade de articular as partes que formam um todo. O que é crise? O que é corrupção? Como esses elementos respondem aos problemas da educação? Quem prejudica a educação? São perguntas que se suscitam e que necessitariam de uma série de deslizamentos metonímicos para serem recuperados.

Cleo foi capaz, no entanto, de construir ironias em seu texto. Verifica-se, na linha 5, a seguinte adjetivação proposta por L: “nosso governo maravilhoso”. Tal ocorrência é possível de ser recuperada como uma ironia, pois a continuidade do texto permite essa inferência. Como o Locutor ataca o governo em todos os parágrafos subsequentes,



acusando-o de roubo, por exemplo, o leitor consegue recuperar aqui uma ironia antifrástica, ou seja, o Locutor do texto não concorda que o governo seja “maravilhoso”.

Há outro momento irônico marcado linguisticamente pelo Locutor. Releiamos a passagem: “as mascaras desses corruptos estão caindo, com uma ajudinha da lava jato que procura e acha as corrupção.” (l. 30 a 33). O uso do diminutivo “ajudinha” confere um tom sarcástico ao final do texto. De acordo com Martins (2011, p. 146), “o diminutivo pode exprimir, de um lado, a apreciação, o carinho, a delicadeza, a ternura, a humildade, a cortesia e, de outro, a depreciação, o desdém, a irritação, a ironia, a gozação, a hipocrisia”. Sendo assim, concluo que a utilização da expressão “ajudinha” confere efeito irônico ao trecho.

Há duas ironias distintas no texto de Cléo. Uma configura-se como ironia antifrástica e a outra como ironia sarcástica. No entanto, percebe-se que tais ocorrências irônicas não foram postas em jogo com o objetivo de transformar, reforçar ou “ladrilhar” a argumentação da aluna. Nesse caso, portanto, não se pode considerar que a ironia construída se configure como um indício de autoria, uma vez que Cleo, ao ser irônica, não o fez para responder a um projeto enunciativo.

Apresentarei agora o texto da aluna Neide, no quadro 25, no qual se percebe que a construção da ironia faz parte do projeto enunciativo elaborado pela aluna. Leia-se:

<i>Quadro 25 - Manuscrito (21), aluna Neide, 1ª D, 15 anos, Tarefa 4</i>	
1	23/05/2016
2	Prezado Sr. Diretor e Equipe Gestora
3	
4	Venho em meio desta nota, pedir para
5	a melhoria da didática de alguns professores.
6	São matérias importantes que todos precisam,
7	quanto para o mercado de trabalho fora
8	do país, quanto para o desenvolvimento
9	em provas e testes que futuramente vamos
10	prestar.
11	Sem essas matérias fica muito difícil
12	para todos em sala, porque : a) tentamos
13	entender mas, b) a matéria em si já é difícil

14 de entender e sem a explicação é  
15 caos na certa, sem contar com professor  
16 que c) chega na sala senta joga uma  
17 atividade para nós e não há explicação  
18 nenhuma, e quando D) vamos tirar dúvida  
19 vem com a história de ‘você já deveria saber’  
20 como se e) fossemos saber de tudo.  
21 Se não houver melhoria ficará cada  
22 vez difícil um bom desenvolvimento da  
23 sala em um todo.  
24 Os alunos agradecem e esperam uma  
25 resposta.  
26 Neide

A aluna Neide, da 1ª série D, escreveu um texto de 26 linhas em atendimento à tarefa 4, na qual deveria redigir uma carta argumentativa endereçada à direção e equipe gestora, expondo algumas melhorias necessárias na escola. Lendo o texto, percebemos que a principal queixa da aluna diz respeito à didática de alguns professores e de comportamento deles em sala de aula.

No primeiro parágrafo, linhas 4 a 10, o Locutor L do texto faz a exposição do problema geral tratado na carta, “a melhoria da didática de alguns professores” (linha 5), e justifica que esses professores lecionam disciplinas importantes para o mercado de trabalho e para a preparação para avaliações externas, como os vestibulares, por exemplo.

Para sustentar esse posicionamento, L faz uma enumeração de 5 elementos, dispostos de (a) a (e), nas linhas 11 a 20, explicando o porquê considera a didática de alguns professores ruim. No item (a), L introduz um enunciador e<sup>1</sup>, englobando a ele mesmo e os demais alunos, por meio da primeira pessoa do plural “nós” (forma exclusiva: “eu” + “eles”) na passagem: “tentamos entender, mas”. Em seguida, a aluna insere o operador argumentativo “mas” estabelecendo uma contraposição do item (a) com o item (b): “a matéria em si já é difícil e sem a explicação é caos na certa” (l. 12 a 15). A palavra “caos”, na linha 15, é bastante enfática para resumir o problema apontado nos itens (a) e (b), ou seja, de acordo com o Locutor, a junção de (a) + (b) resulta em “caos”.

Na sequência, o item (c) aborda especificamente a questão da didática dos professores. Segundo L, o professor “chega na sala senta joga uma atividade para nós e

não a explicação nenhuma”. O Locutor, então, tenta demonstrar qual é a posição dos alunos frente a essa situação por meio dos itens (d) e (e), e é nesse momento em que se dispara a ironia. Releia-se: “D) vamos tirar uma vem com a história de ‘você já deveria saber’ como se e) fossemos saber de tudo”. Essa passagem configura-se de forma irônica pois:

- I. Primeiramente, o substantivo “história”, nesse contexto, foi usado ironicamente para se referir à fala dos professores em “vem com a história de”. Essa expressão idiomática, aqui, configura-se como o tipo de ironia denominado parêmia.
- II. Assim, o enunciador e<sup>2</sup> (“professores”), introduzido por meio das aspas em “você já deveria saber”, traz uma voz que confronta a voz do enunciador e<sup>1</sup> (L + “alunos”), e menospreza sua ação de “tirar dúvidas”;
- III. E por fim, a construção “como se e) fossemos saber de tudo”, no pretérito imperfeito do subjuntivo, configura-se como uma ironia sarcástica, por representar uma obviedade para L. Essa frase foi posta em relação à voz de e<sup>2</sup>, que supõe que o aluno “já deveria saber a matéria”, mas o próprio Locutor o responde, demonstrando na construção verbal, que os alunos obviamente não sabem ou não deveriam saber de tudo.

Realizadas essas análises, pode-se depreender que a ironia utilizada por Neide não foi meramente uma reclamação ou uma expressão de descontentamento esvaziada de sentido. A ironia elaborada serve a um projeto enunciativo concebido pela aluna desde o início do texto, pois a introdução da carta apresenta a problemática, e o parágrafo de desenvolvimento traz uma enumeração de itens que culminam em uma frase irônica. Esse tipo de uso do recurso da ironia será considerado como um indício de autoria.

Finalmente, o indício de autoria “engenhos da ironia” no texto argumentativo será conferido a um texto que traga em sua composição ao menos uma ironia. Essa pode ser do tipo antifrástica, sarcástica, parêmica ou eufemística, contanto que seja claramente identificável por meio de elementos linguísticos-discursivos. Mas, a presença da ironia pura e simplesmente, não caracteriza um indício, ela precisa ser utilizada de forma elucidativa aos objetivos da argumentação proposta, a fim de reforçar o posicionamento defendido pelo Locutor do texto; em resumo, a ironia deve servir aos propósitos enunciativos de quem escreve. Assim baliza-se o indício de autoria “engenhos da ironia”.

### **3.2.6. O indício de autoria “desvio criativo” no texto argumentativo**

O sexto e último “novo indício de autoria” que apresentarei neste trabalho é o que denominarei “desvio criativo”. Esse talvez seja o mais raro e complexo de se depurar. O desvio criativo é a “agulha no palheiro” dentre os indícios de autoria.

Primeiramente, cumpre destrinchar o termo “desvio criativo”. A palavra “desvio” aplicada à língua, muitas vezes, está associada a “erro”; porém, nesta análise trabalharei com a acepção “mudança de curso”. Ou seja, na escrita, considera-se desvio uma ocorrência que foge a uma expectativa pré-concebida a respeito de uma determinada construção linguística. O adjetivo criativo, por sua vez, aqui está sendo empregado com o sentido de “criar”, “transformar”, desenvolver algo a partir de outra coisa, está sendo utilizado, portanto, com o sentido de “ladrilhar”. Somando-se essas acepções, tem-se que um desvio criativo é uma mudança de curso que provoca um efeito estilístico ao texto.

Alguns trabalhos são basilares para minha exposição desse indício e contribuem decisivamente para chegarmos à sua compreensão. Começo por recuperar algumas contribuições da estilística, área da linguística que estuda os fenômenos da linguagem, tendo por objetivo o estilo, isto é, busca-se explicar fenômenos da linguagem que ultrapassam a função puramente denotativa (MARTINS, 2011). Com isso, verifica-se de que maneira se conseguem efeitos expressivos e estéticos que permitam ao leitor recuperar a intencionalidade daquele que escreve (CARDOSO, 2013). Apesar de as considerações de Cardoso (2013) serem voltadas sobretudo ao estilo no texto literário, a autora assevera que: “O desvio estilístico é caracterizado pela expressividade. [...] O que importa não é *o que dizer* e sim *como dizer*” (p. 24); tal definição se coaduna com a aquela que venho defendendo com base em Possenti (2002).

Riolfi e Barzotto (2011) distinguem as noções de “erro” e “desvio criativo” da seguinte forma: “*erro* (fato linguístico que rompe com a cultura sem vantagem para expressão subjetiva) e *desvio criativo* (fato linguístico que subverte a cultura em proveito da expressão da singularidade de quem escreve)” (RIOLFI, BARZOTTO, 2011, p. 91). Os autores ainda asseveram que pensar a noção de “erro” no texto do aluno é pouco. Enquanto professores, quando vemos que o aluno faz implodir a relação do significante e do significado, outras formas de trabalho podem ser adotadas para se analisar essas ocorrências que demonstram modos muito singulares de “os sujeitos se organizarem entre si e com o saber historicamente construído” (RIOLFI, BARZOTTO, 2011, p. 98).

Costa (2016, 2018) analisou textos de alunos em início da escolarização básica (Ensino Fundamental Anos Iniciais) e neles encontrou traços de “estilo”, cunhando o

termo “indícios de estiloidade”, que também estão relacionados às escolhas linguísticas e discursivas do aluno em seu texto. Tais indícios foram uma centelha que me despertaram a curiosidade em cunhar o indício “desvio criativo”. Em sua tese de doutoramento, Costa (2019) define a noção de *estilo* relacionada a produções escritas de alunos da Educação Básica, por meio das contribuições da psicanálise de orientação lacaniana. Costa (2019) toma “estilo” como uma posição subjetiva; para ela, um ser humano primeiramente assujeita-se a uma cultura e, posteriormente, coloca-se numa posição desde a qual pode transcender, constituindo-se como sujeito. De acordo com Costa, essa transcendência é a possibilidade de ir além do que é esperado dentro de uma comunidade linguística, logo, para autora, seria uma forma de *arriscar* linguisticamente. Daí o espaço propício ao surgimento de deslizamentos que desvelam desvios criativos.

O indício de autoria “desvio criativo” é mais raro de se encontrar, dado suas especificidades únicas e extremamente singulares. Porém quando o identificamos em textos argumentativos de alunos de Ensino Médio, percebemos a grande força expressiva que conferem ao texto. O desvio pode se dar em vários níveis: no nível da expressão (por meio de inadequações à gramática, convenções da escrita ou ortografia), e no nível da construção textual, sobretudo pensando nas coerções dos gêneros discursivos.

Apresentarei a seguir um exemplo que elucidará a forma como um desvio (que poderia ser considerado um “erro”) tornou-se, na verdade, uma força criativa dentro do texto.

***Quadro 26 - Manuscrito (22), aluna Marcela, 3ª A, 17 anos, Tarefa 1***

1	Todos nós devemos ter o nosso direito, cada
2	um tem a sua vida seu direito proprio de
3	emitir e não emitir a vida tem sua própria
4	lei mais acho que so as leis que temos
5	não são muito compridas, porém cada um
6	tem sua vida se quiser fazer o que der na
7	tlha pode.
8	A lei fala uma coisa mais a população
9	as vezes faz outras coisas então acho que
10	cada um tem seu direito de ir e vir, porém
11	respeitando a lei e sendo você mesmo agindo

12	como homem e mulher de se responsabilizando
13	por tudo, Ele deveria forcer tudo alimento bom
14	uma comida saldavel, um bom atendimento um
15	bom tudo na verdade cadeiras, messas a escola
16	tem que fornecer o conforto para que posa
17	mos estudar melhor num ambiente bom e
18	educativo aprendizado melhor precisamos de
19	tudo isso melhoria do Banheiro de tudo poque
20	a situação está precária no momento é
21	boa mais tem muita coisa pra melhorar
22	bom essa é minha opinião e sugestão.

Marcela escreveu um texto de 22 linhas em atendimento a tarefa 1 do Projeto Círculo. Em seu texto, a aluna aborda aspectos como a liberdade individual em detrimento do cumprimento da lei. Ela também chama atenção para o fato de que o governo deve propiciar melhores instalações e recursos materiais para as escolas. Pelo manuscrito reproduzido percebe-se que a expressão escrita da aluna Marcela está um pouco aquém do que seria esperado na gramática normativa. Discriminarei abaixo apenas alguns dos desvios cometidos por Marcela, para exemplificação:

- *desvio de ortografia*: “tlha”/telha (l. 7), “forcer”/fornecer (l. 13), “saldavel”/saudável” (l. 14);
- *desvio de acentuação*: “proprio”/próprio (l. 2), “so”/só (l. 4), “precaria”/precária (l. 20);
- *desvio de pontuação*: “tem que fornecer o conforto para que posamos estudar melhor num ambiente bom e educativo”/tem que fornecer o conforto, para que posamos estudar melhor num ambiente bom e educativo, (l. 16 a 18);
- *desvio semântico*: “[leis] compridas”/[leis] cumpridas (l. 5);

Há dois procedimentos que pretendo destacar no texto de Marcela, os quais considero como ocorrências de desvios criativos. Na linha 13, o Locutor diz: “Ele deveria forcer tudo”; o pronome “Ele”, provavelmente, é uma forma remissiva para “governo”, inferência recuperável pela proposta da tarefa 1. No entanto, a aluna marca o período anterior por uma vírgula, e inicia uma nova oração com o pronome “Ele”, marcando-o com letra maiúscula, releia-se: “como homem e mulher de se responsabilizando por tudo,

Ele deveria forcer tudo”. Na verdade, a hipótese mais plausível para justificar esse desvio é a de que o sinal de pontuação antes do pronome não deveria ser uma vírgula, mas sim um ponto demarcador de período, o que justificaria a grafia da palavra subsequente com letra maiúscula. No entanto, sobressai a letra maiúscula no meio da frase, criando assim um efeito estilístico. A marcação de tal pronome com inicial maiúscula gerou um efeito de sentido de importância da palavra, cujo referente é “governo” (um exemplo muito comum é a menção a “Deus” por meio do pronome “Ele” marcado em letra maiúscula, ocorre, portanto, um processo parecido neste caso).

A segunda ocorrência que se sobressaiu na análise e permitiu caracterizá-la como desvio criativo é o que acontece na passagem: “Ele deveria forcer tudo alimento bom uma comida saldavel, um bom atendimento um bom tudo na verdade” (l. 13 a 15). A expressão “um bom tudo” é muito curiosa, pois o adjetivo “bom” foi posto na posição do núcleo do sintagma nominal, quando sua função comum é caracterizar um núcleo nominal. O pronome indefinido “tudo” serve para se referir a nomes de seres ou coisas de modo impreciso, no entanto, ele é quem está fazendo a posição adjetival nesse sintagma. Ao criar o encadeamento de uma série de elementos caracterizados como “bons”, o Locutor do texto encerra a enumeração, transformando o elemento bom em nome, determinado pelo artigo indefinido “um” e pelo pronome “tudo”. Tal ocorrência configurou-se, neste texto, em uma forma coesiva para se remeter a todas as coisas concernentes ao contexto escolar que precisam de uma atenção especial por parte do governo.

Logo, no texto de Marcela, destacam-se dois procedimentos linguísticos que conferiram expressividade à sua argumentação e geraram efeitos de sentido surpreendentes (e inesperados), o que me leva a concluir que este texto atende ao indício de autoria “desvio criativo”.

Para mensurar este indício de autoria são necessários alguns processos. O primeiro diz respeito à identificação da forma considerada “primária”, “normativa” ou “esperada”, em oposição à noção de desvio. O segundo passo é identificar, linguística e textualmente, de que forma se deu a quebra da convenção (no plano da fonologia, da morfologia, da sintaxe, da semântica ou até do enunciado como todo). O terceiro é verificar de que forma essa quebra de convenção, que aqui estou chamando de “desvio”, propiciou maior expressividade ao argumento desenvolvido pelo sujeito que escreve, recebendo, portanto, o adjetivo “criativo”.

São esses os novos indícios de autoria que ora apresento. Farei a sua sistematização na seção subsequente para recapitulá-los.

### 3.3. Quadro sinótico dos indícios de autoria

Para finalizar este capítulo, a fim de facilitar a visualização e a aplicabilidade dos indícios, organizei um quadro sinótico contendo os indícios de autoria que foram arrolados até aqui.

<i>Quadro 27 - Quadro sinótico dos indícios de autoria</i>		
<b>Nome do indício</b>	<b>Principais aspectos linguístico-discursivos que possibilitam a identificação/aferição do indício num texto argumentativo</b>	<b>Manuscritos com a presença do indício</b>
<b><i>Dar voz a outros enunciadore</i></b> <b>(POSSENTI, 2002)</b>	1) As formas como se dá voz explicitamente a outros; 2) A incorporação de discursos correntes, de modo que quem escreva faça, ao mesmo tempo, uma aposta a respeito do leitor; 3) O manejo de verbos <i>dicendi</i> e de outros verbos que dão a ver a existência dessas vozes.	07, 08, 09, 19,
<b><i>Manter distância</i></b> <b>(POSSENTI, 2002)</b>	1) Marcas que evidenciam concordâncias ou discordâncias em relação a uma opinião (principalmente por meio de advérbios, adjetivos e verbos), afastando o Locutor de uma postura “neutra”; 2) A forma como locutor inclui ou exclui interlocutores do enunciado; 3) Referências ao próprio texto (atitude metaenunciativa).	07, 08, 09, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21,
<b><i>Modalização discursiva</i></b>	1) Presença de diferentes modalizações: epistêmica, deôntica, volitiva ou habilitativa; 2) presença de elementos modalizadores como verbos modais, modos e tempos verbais, predicacões, advérbios etc.	07, 08, 09, 10, 13, 14, 18, 19, 21, 22
<b><i>Coesão textual expressiva</i></b>	1) Presença constante de elementos coesivos de referência e sequenciação; 2) O uso reflexivo, representativo e simbólico dos elementos que dão tessitura ao texto.	09, 14, 21,
<b><i>Período hipotético aprofundado</i></b>	1) A inscrição da proposição condicional no mundo do real, possível ou irreal; 2) A postura adotada frente a esse enunciado; e 3) As marcas linguístico-discursivas que evidenciam a intenção de quem escreve de desenvolver a hipótese estabelecida na hipotaxe.	07, 08, 18, 21,
<b><i>Poder de metaforização</i></b>	1) a presença de ao menos uma metáfora do tipo “situada” (aquela feita deliberadamente pelo sujeito que escreve); 2) os domínios fonte e alvo da projeção metafórica precisam ser	07, 19



	linguisticamente recuperáveis pelo universo textual constituído pelo Locutor.	
<b><i>Engenhos da ironia</i></b>	1) Composição de ao menos uma ironia do tipo antifrástica, sarcástica, parêmica ou eufemística; 2) A ironia deve ser claramente identificável pelo leitor por meio de elementos linguísticos-discursivos; 3) Utilização desse recurso de forma elucidativa aos objetivos da argumentação proposta.	07, 08,
<b><i>Desvio criativo</i></b>	1) Identificação da forma considerada “normativa” ou “esperada”, em oposição a “desvio”. 2) Verificação do modo como se deu a quebra da convenção (no plano da fonologia, da morfologia, da sintaxe, da semântica ou até do enunciado como todo); e 3) Certificação de que o “desvio” propicia maior expressividade ao argumento, podendo ser assim denominado como “desvio criativo”.	19, 22

No capítulo subsequente, demonstrarei a aplicabilidade desses indícios para determinar o grau de autoria no qual se identifica um texto.

## 4. Os graus de autoria: uma rua enfim ladrilhada

*E como eu palmilhasse vagamente  
uma estrada de Minas, pedregosa,  
e no fecho da tarde um sino rouco*

*se misturasse ao som de meus sapatos  
que era pausado e seco; e aves pairassem  
no céu de chumbo, e suas formas pretas*

*lentamente se fossem diluindo  
na escuridão maior, vinda dos montes  
e de meu próprio ser desenganado,*

*a máquina do mundo se entreabriu  
para quem de a romper já se esquivava  
e só de o ter pensado se carpia.*

*Abriu-se majestosa e circumspecta,  
sem emitir um som que fosse impuro  
nem um clarão maior que o tolerável*

*pelas pupilas gastas na inspeção  
contínua e dolorosa do deserto,  
e pela mente exausta de mentar*

*toda uma realidade que transcende  
a própria imagem sua debuxada  
no rosto do mistério, nos abismos.*

*(Carlos Drummond de Andrade)<sup>14</sup>*

Este capítulo tem como objetivo expor o que são e quais são os graus de autoria por mim propostos e quais são suas características. No capítulo precedente, apresentei como os indícios de autoria aparecem em textos redigidos por alunos de Ensino Médio. Neste capítulo, levando em conta a necessidade de acompanhar a conquista da autoria por parte de sujeitos em formação em contexto pedagógico, pretendo partilhar um modo de aferir graus de autoria.

Trata-se de um dispositivo que possibilitaria, ao professor em sala de aula, um modo produtivo de registrar o quão autoral cada texto é, averiguando a manifestação de diferentes indícios. Como resultados, pretendo dar a ver que: 1) os indícios de autoria se manifestam em cada unidade textual, fazendo com que aquele texto, especificamente,

---

<sup>14</sup> Poema “A Máquina do Mundo”, extraído da obra *Claro Enigma*, de 1950.

tenha um grau mais alto na escala de autoria; 2) os indícios de autoria não são hierarquizados. É o que demonstrarei no que segue.

#### **4.1. Como aferir autoria em graus**

Primeiramente, cumpre lembrar quais são os indícios de autoria arrolados por Possenti (2002): 1) dar voz a outros enunciadores e 2) manter distância em relação ao próprio texto. A partir das análises que empreendi nos textos argumentativos de alunos de Ensino Médio, outros recursos foram possíveis de serem apreendidos, aos quais denominei “novos indícios de autoria”: 1) a modalização discursiva; 2) a coesão textual expressiva; 3) o período hipotético aprofundado; 4) o poder de metaforização; 5) os engenhos da ironia; e 6) desvio criativo.

Esclareço, primeiramente, que os indícios não são hierárquicos, isto é, aquele que foi apresentado em primeiro lugar não é mais expressivo, mais interessante, ou mais sofisticado do que o que foi apresentado em último lugar. A apresentação desses indícios foi organizada da maneira como julguei mais didática, e cujo *layout* favoreceria a apresentação e análise dos dados.

Por não serem hierárquicos, nem serem necessariamente uma marca do sujeito que escreve, os indícios podem não aparecer em outros textos de um mesmo sujeito. Isso significa dizer que, um aluno, ao escrever um texto numa determinada atividade de produção textual, pode apresentar três ou quatro indícios de autoria, por exemplo; em seguida, numa outra atividade de escrita proposta pelo professor, o aluno pode apresentar, eventualmente, cinco ou seis indícios de autoria iguais ou diferentes daqueles vistos na primeira atividade. O que torna relevante a proposta que aqui estou desenvolvendo é demonstrar que a maior ou menor autoria será conferida ao texto que apresente determinados indícios. Portanto, ao falarmos de autoria no âmbito escolar, partindo de textos produzidos por estudantes da Educação Básica, não estou me referindo a “alunos autores”, mas sim a textos que evidenciam autoria.

Talvez aqui caiba uma dúvida e, ao mesmo tempo, uma proposta de reflexão: o aluno que sabe, por exemplo, “dar voz a outros enunciadores” o fará sempre em seus textos? Se o professor de Língua Portuguesa se propuser a ensinar recursos da linguagem que propiciem a inserção de diversas vozes no texto, o aluno terminaria o Ensino Médio

sabendo escrever textos nos quais comparecem diversas vozes, manifestando diferentes posições e discursos correntes na sociedade? É uma aposta.

Isso demonstra que medir a autoria por meio de uma escala de graus servirá ao professor (ou corretor, ou a quem possa se interessar) para alocar individualmente os diversos textos de que dispõe. Sendo assim, a proposta que estou cunhando para aferir a autoria por meio de graus pode contribuir com o trabalho do professor de Língua Portuguesa, do analista da língua ou do corretor de textos argumentativos a entenderem de que forma determinados recursos expressivos se processam no texto, e como é possível diferenciar esses textos em relação à sua potencialidade autoral.

É importante ressaltar também que ao propor a aferição da autoria por meio de uma escala de graus, minha proposição não é de que esta seja utilizada para fins de avaliação. A avaliação de textos argumentativos em âmbito escolar e de vestibulares, muitas vezes, tem caráter classificatório e de julgamento de valores.

Quando proponho que um texto (A) esteja alocado em um 2º grau de autoria e outro texto (B) esteja em um 3º grau, por exemplo, não significa que o aluno que escreveu o texto (A) deverá receber uma nota/conceito menor, enquanto o texto (B) receberia uma nota/conceito maior. O que a escala de graus de autoria mede são indícios, recursos linguístico-discursivos, que dão a ver determinadas peripécias, sutilezas ou destrezas dentro do texto argumentativo. Há outras questões que permeiam os gêneros da tipologia argumentativa, como a estrutura do gênero, a maior ou menor adequação à gramática normativa, o atendimento ao tema solicitado para a produção textual, que geralmente são aspectos requeridos em determinadas propostas de redação (como as propostas de vestibular, por exemplo) e que não estão contempladas na aferição de autoria. A busca por indícios de autoria num texto, portanto, seria um trabalho de “professor-detetive” (RIOLFI, 2006), tendo em mente a necessidade de, ao *modus operandi* de um detetive, buscar compreender as formas como cada sujeito aprende e desenvolve sua escrita. Isso implica um trabalho minucioso de análise textual.

Numa análise geral do *corpus* deste trabalho, foi possível depreender a presença de diferentes indícios de autoria nos textos, conforme demonstra a tabela abaixo:

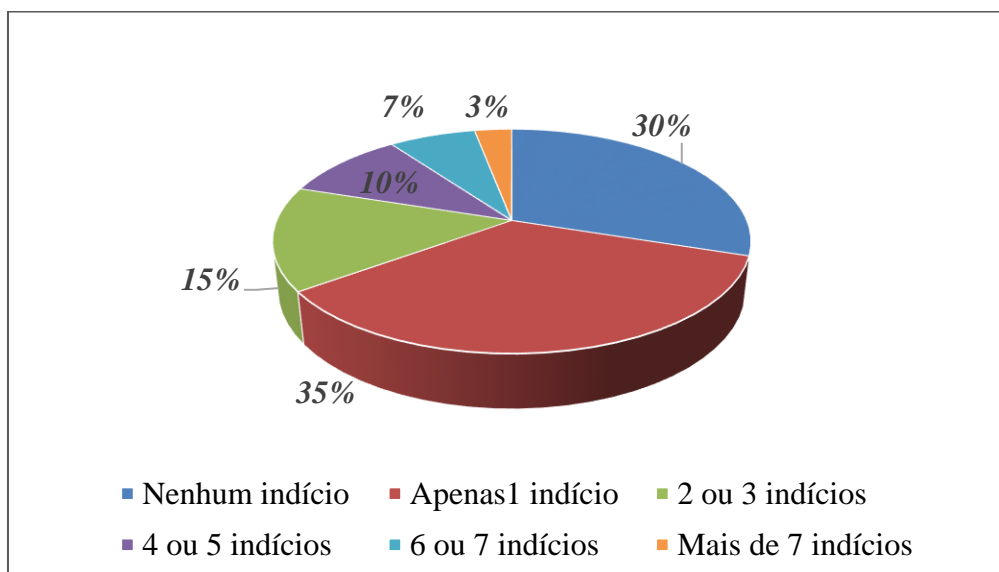
<b><i>Tabela 04 – Quantidade de indícios de autoria no corpus coletado</i></b>	
<b>Quantidade de indícios de autoria</b>	<b>Porcentagem de textos</b>

Nenhum indício	30%
1 indício	35%
2 ou 3 indícios	15%
4 ou 5 indícios	10%
6 ou 7 indícios	7%
Mais de 7 indícios	3%
Total	100%

Fonte: Elaboração do pesquisador

Com base nas informações da tabela 04, depreende-se o Gráfico 03, a seguir:

**Gráfico 3 - Quantidade de indícios de autoria manifestada no *corpus* coletado**



Fonte: Elaboração do pesquisador

Como se pode observar há uma situação inversamente proporcional: obtiveram-se muitos textos com poucos indícios, e pouquíssimos textos com muitos indícios. É muito saliente notar, inclusive, que 65% dos textos dos alunos (mais da metade do *corpus*) apresentaram um ou zero indícios de autoria. O que sustenta esse dado? Retomemos: Riolfi e Igreja (2010), empreenderam um trabalho de apuração das observações e registros em diários de campo produzidos por estudantes de licenciatura em Língua Portuguesa em seus estágios nas escolas públicas estaduais. As autoras identificaram que apenas um total de 6% das aulas eram dedicadas ao ensino da escrita no Ensino Médio. Se estou tomando

como pressuposto de que para ladrilhar uma rua, é preciso, inicialmente, haver uma rua, vemos que a escola peca em oportunizar ao aluno vivências e práticas de escrita que lhe propiciem conquistar uma textualidade mínima, sobre a qual consiga operar a seu modo.

Partindo, então, da análise empírica do conjunto textual específico de 168 textos argumentativos de alunos de Ensino Médio de uma escola pública, pude propor uma formulação para a tabela que contém a escala de “Graus de Autoria”. Após apresentá-la, farei algumas considerações a seu respeito.

Nível 0	Nenhum indício
1º grau	1 indício
2º grau	2 ou 3 indícios
3º grau	4 ou 5 indícios
4º grau	6 ou 7 indícios
5º grau	8 indícios (ou mais)

Neste ponto, farei uma ressalva muito importante. Ao se deparar com a escala proposta na tabela 05, o leitor provavelmente supõe que se trata de uma medição quantitativa. E caso o leitor assim o queira utilizá-la, não há impedimento. No entanto, a escala de Graus de Autoria se pretende muito mais qualitativa do que quantitativa. Quando analisamos os indícios de autoria presentes nos textos, estamos verificando marcas, destrezas, relações com a palavra, que foram elaboradas por aquele que escreve de forma muito subjetiva.

Além disso, pode-se ver que o 5º grau da escala é discriminado como “8 indícios (ou mais)”. Neste trabalho um total de oito indícios foram depurados a parte das análises dos textos argumentativos de alunos do ensino médio. Mas esta análise não pretende ser esgotável. Talvez haja mais muitos mais inícios a serem explorados, inclusive, em textos escolares de outras tipologias textuais.

Sendo assim, se atribuo a um texto o 2º grau de autoria e outro texto um 3º grau de autoria, para chegar a esse resultado foi feita uma análise qualitativa do texto que resultou em uma classificação quantitativa, puramente para fins de apresentação didática. Esta tabela, por fim, não se propõe a ser rígida, e não é um decreto. Trata-se tão somente

de um recurso que pode ser aplicado por quem se interessar pela análise de indícios de autoria dentro de textos argumentativos.

E por fim, de forma comprobatória ao argumento que acabo de suscitar, a análise e aferição da autoria será qualitativa, pois ao identificarmos a presença dos indícios de autoria no texto, não se deve fazer vistas à quantidade deles, mas sim se a sua presença confere expressividade ao texto, se foi posta em função do desenvolvimento de um projeto enunciativo.

#### **4.1.1. O “grau zero”: considerações políticas e pedagógicas**

Cotejando os textos do *corpus*, uma das situações que se desvelou e constituiu um incômodo (pedagógico e político), foi observar textos que não apresentam nenhum dos indícios de autoria que aqui estou considerando.

Esses textos, em determinados momentos, chegam a apresentar, por exemplo, um dizer de outro enunciador, ou uma modalização discursiva qualquer, ou um período hipotético não aprofundado. Porém, de acordo com os critérios adotados para atestar a presença de determinados indícios (como se pôde conferir no quadro sinótico 27), esses recursos não chegam a articular um dizer autoral. O que estou querendo dizer é que em um dado conjunto de textos redigido por alunos de Ensino Médio de uma escola pública, é possível encontrar exemplares que evidenciam uma dificuldade por parte de quem escreve em enunciar uma posição subjetiva desde a qual consiga equilibrar as demandas da cultura escolar e de uma ética própria, ou o agenciamento tamanho de sua subjetividade que permita a construção de uma metáfora criativa (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008). São textos que permanecem na penumbra de outrem. Uma média de 30% de textos que permanecem esmagados e ou alienados ao outro cultural.

Para exemplificar as situações em que não se identificam indícios de autoria que tenham sido de fato construtivos para o projeto enunciativo do aluno e que tenham gerado efeitos de sentido produtivos no texto, demonstrarei a seguir dois manuscritos. O primeiro do aluno Marcos Vinícius (16 anos) da 2ª série do Ensino Médio, e, em seguida, do aluno Gustavo (17 anos) da 3ª série do Ensino Médio. Leia-se:

<p><i>Quadro 28 - Manuscrito (23), aluno Marcos Vinícius, 2ª A, 16 anos, Tarefa 1</i></p>
---

1	a lei diz que quer uma
2	melhor educação para os ado-
3	lescentes e crianças. Eu entendo
4	que a Educação pode melhorar
5	ainda mais, Eu espero que o
6	ensino melhore mais e mais,
7	Tenha mais coisas e etc,
8	pode mudar a forma de ser
9	a maneira de fazer e etc

Vejamos alguns processos que ocorrem nesse manuscrito de 9 linhas, redigido por Marcos Vinícius, em atendimento à tarefa 1. O Locutor do texto começa sua explanação introduzindo um enunciador e<sup>1</sup> “a lei” (linha 1) por meio do verbo *dicendi* “diz”, na passagem: “diz que quer uma melhor educação para os adolescentes e crianças” (l. 1 a 3). Em seguida, L se posicionará a respeito disso, constituindo-se como um enunciador e<sup>2</sup>, na primeira pessoa do singular, em: “Eu entendo que a Educação pode melhorar ainda mais” (l. 3 a 5). Disto se depreendem duas situações. A primeira é que o Locutor está dando voz ao outro introduzindo um enunciador. A segunda é a de que está mantendo distância em relação a essa voz, por meio da passagem “Eu entendo que a Educação...”. Entretanto, a continuidade do texto traz a seguinte passagem: “Eu espero que o ensino melhor e mais e mais, Tenha mais coisas e etc, pode mudar a forma de ser a maneira de fazer e etc” (l. 5 a 9). A impressão que o leitor tem ao ler o texto de Marcos Vinícius é que o aluno desistiu do projeto enunciativo inicialmente anunciado, pois nas três primeiras linhas, temos a voz de outro enunciador, e na sequência, identifica-se uma postura do sujeito frente ao dizer de e<sup>1</sup>. Isso, potencialmente, poderia se configurar como os indícios de autoria: “dar voz a outros enunciadores” e “manter distância em relação ao próprio texto”. Porém, o aluno não trouxe mais informações, mais ideias, mais propostas e argumentos que dessem continuidade à proposição inicial. Fica difícil, portanto, sustentar a hipótese de que “dar voz a outros enunciadores” e “manter distância em relação ao próprio texto” sejam indícios de autoria conquistados por Marcos Vinícius, uma vez que eles não surtem efeitos produtivos em seu texto.

Parece que o sujeito que escreve começou a desenhar sua rua, mas não teve os recursos suficientes para dar continuidade à sua construção, por isso se ateu aos elementos e repetições do senso comum. Parece que o aluno quer um “X” que não consegue atingir, muito menos nomear. Para ele, é como se faltasse o, o mínimo, “o barro” para que pudesse engendrar sua rua.



Vejam agora, no quadro 29 abaixo, o texto do aluno Gustavo:

<i>Quadro 29 - Manuscrito (24), aluno Gustavo, 3ª B, 17 anos, Tarefa 1</i>	
1	Educação Pública
2	Na minha opinião a Edu-
3	cação Pública baseada na IDBE,
4	onde contém as leis contítu
5	entes, é que essas leis são explí-
6	eitas de uma maneira correta,
7	e se mostra como leis corri-
8	queiras à educação. Mas vendo
9	por um lado, a lei diz coisas
10	na educação que na verdade
11	não acontece, mas também diz
12	coisas que se encaixam, com
13	a educação na realidade, como
14	o fato das línguas estrangeiras
15	serem efetuadas nas escolas, e
16	somente uma língua que no
17	caso é o Inglês, ou outra com
18	o apoio e mudança através de
19	uma conversa entre pais ou
20	a Diretoria da escola.
21	Algumas leis dizem coi-
22	sas que são falsas em relação
23	à educação, como o fato de
24	um aluno ter um ensino
25	profissionalizante, sendo que
26	a escola só ensina a maté-
27	ria só em si, sem contexto pro-
28	fissional. A lei espera que o
29	Ensino Médio sempre tenha uma
30	educação elevado, de qualidade.

31	Eu espero me(✚) formar no
32	3º ano, e a partir daí tentar
33	entrar em uma faculdade
34	pública, ou paga dependendo
35	de como eu me sair em re-
36	lação, à alguma prova.

Gustavo escreve um texto de 36 linhas em atendimento à tarefa 1. O aluno buscou centrar sua discussão na análise da LDBE por duas perspectivas: a dos aspectos previstos em lei que são observáveis no cotidiano escolar, e aquela que diz respeito às lacunas observadas. Ele conclui seu texto prospectando a continuidade de seus estudos no ensino superior.

Na linha 1, o locutor L do texto constitui-se como um enunciador e<sup>1</sup> apresentando-se na primeira pessoa do singular: “Na minha opinião”. Porém, em seguida, L cita a LDBE e emite uma avaliação: “essas leis são explícitas de uma maneira correta” (l. 5 e 6). O locutor parece não ter a destreza de analisar de forma distanciada os dizeres da lei ao convocá-los em seu texto, como se observa no trecho seguinte: “por um lado, a lei diz coisas na educação que na verdade não acontece, mas também diz coisas que se encaixam, com a educação na realidade” (l. 9 a 13); por meio dessa passagem, L passa a constituir a lei no texto como um enunciador e<sup>2</sup> por meio do verbo *dicendi* “diz”.

Em seguida, L dirá aquilo que para ele é “verdade” em relação à lei: “como o fato das línguas estrangeiras serem efetuadas nas escolas, e somente uma língua que no caso é o Inglês, ou outra com o apoio e mudança através de uma conversa entre pais ou a Diretoria da escola”. Nisto, L está tão somente recuperando os dizeres do inciso III, Artigo 36º, da LDBE: “III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996).

Nas linhas 21 a 28, acontecerá o mesmo procedimento. Um novo enunciador e<sup>3</sup> é introduzido por L: “Algumas leis dizem coisas que são falsas em relação à educação”. Para L, o que é falso em relação à educação é o “contexto profissionalizante” (l. 27 e 28). Tal observação é recuperada dos parágrafos § 2º e § 4º da LDBE que apregoam a preparação do estudante para a o exercício de profissões técnicas e a habilitação profissional (Cf. Anexo 1). Em seguida, L volta a dar voz ao enunciador e<sup>2</sup> em: “A lei espera que o Ensino Médio sempre tenha uma educação elevado, de qualidade”, no texto

da lei lido em sala a palavra “qualidade” aparece no inciso IX, Artigo 3º, “IX - garantia de padrão de qualidade”.

No último parágrafo do texto, o Locutor parece estar respondendo a questão para reflexão que perguntava acerca dos anseios do aluno em relação ao seu Ensino Médio?. L se constitui novamente como um enunciador e<sup>1</sup> e finaliza seu texto demonstrando seu interesse em ingressar numa universidade.

Por meio das análises dos textos de Marcos Vinícius e Gustavo, pudemos identificar que os alunos parecem estar esmagados pelo Outro cultural, ou alienados aos discursos correntes e parecem ter certa dificuldade de modificar sua posição subjetiva frente ao texto escrito. Seus textos, fazem parte de um montante de 30% do *corpus*, nos quais não foi possível identificar nenhum indício de autoria.

O que significa dizer que um aluno escreveu um texto com “zero autoria”? Que o aluno é um mau escritor? Que tira notas ruins na escola? Ou será que estamos diante de um caso bastante delicado de um ensino precário que não prioriza formas mais profícuas de relação entre o aluno e a escrita, coadunado com uma eminente colaboração ao fracasso escolar? Não se trata aqui de julgar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. De forma otimista, tendo a acreditar que seus esforços são muitos. No entanto, muitas variáveis transversalizam o problema, o que torna o ensino da escrita um ponto de tensão. Vejamos nas demais subseções deste capítulo, como os demais textos manifestam indícios de autoria, a fim de que, pouco a pouco, se tenham mais bases para discorrer acerca da produção escrita do aluno de Ensino Médio.

#### 4.1.2. O primeiro Grau de Autoria

O 1º grau da escala de *Graus de Autoria* é aquele que apresenta **1 indício de autoria**, dentro da proposição que aqui estou estabelecendo. Demonstrarei a seguir, no quadro 30, um texto que apresenta um indício de autoria somente. O único que foi possível de se depurar como produtivo em sua argumentação. Leremos o texto, e, em seguida, explicitarei de qual indício se trata.

<i>Quadro 30 - Manuscrito (25), aluno Lucas, 3ª B, 15 anos, Tarefa 4</i>	
1	A expectativa da população sobre

2 a educação pública brasileira nas  
3 escolas não estão sendo atendidos  
4 conforme dados e estatísticas divulga-  
5 dos pelo MEC (Ministério da Educa-  
6 ção). Essas pesquisas comprovam os  
7 anos em que consecutivamente o  
8 investimento e recebimento estão fican-  
9 do relativamente desigual.

10 No ano de 2015, a Presidenta da  
11 República, Dilma Rousseff, decretou 10%  
12 do PIB brasileiro para a educação. Não  
13 se vê total investimentos nos ensinos  
14 públicos, com professores tendo salários  
15 baixos e pouquíssimas atividades  
16 extra curriculares.

17 A visão de um aluno de escola  
18 pública sobre o sistema de ensino  
19 atual é de que ele não é capaz  
20 de ser um próximo Bill Gates,  
21 diversos fatores levam a  
22 esses pensamentos como alguns  
23 funcionários abusam de  
24 poder não depositando confiança sobre  
25 o aluno, a falta de investimento  
26 em sua educação por base do governo  
27 e até mesmo ausência do  
28 interesse dos pais no futuro dos seus  
29 filhos acaba resultando no aluno a  
30 revolta contra o sistema e a falta de  
31 vontade de expressar ou até mesmo  
32 dedicar à educação.

33 Contudo, levamos em consideração  
34 que ambas as partes como a mal dis-

35      tribuição do dinheiro para educação  
36      até a falta de confiança dos funcio-  
37      nários e interesses dos alunos levam em  
38      si um grande problema que se por  
39      iniciativa dos professores comesçassem a  
40      por regras para conscientizar seus alunos,  
41      essa revolução começaria do mais  
42      importante, que são os próprios prejudicados  
43      e omitidos, os alunos.

O aluno Lucas redigiu um texto de 43 linhas em entendimento à tarefa 4, na qual deveria escrever uma redação dissertativo-argumentativa a respeito do tema: Melhorias na Educação do Brasil – um desafio de todos (Cf. Anexo 4). Em seu texto, Lucas demonstra uma posição bastante parcimoniosa e conciliadora entre dois agentes que para ele fazem parte decisivamente do problema, quais sejam: as instâncias de governo e os estudantes.

Lucas apresenta em seu texto, de forma mais preponderante e elucidativa aos seus propósitos argumentativos o indício:

- *Dar voz a outros enunciadores*: No primeiro parágrafo, nas linhas 1 a 4, o Locutor L introduz a situação de que a expectativa da população brasileira em relação à educação não está sendo atendida; esse dado foi inserido “conforme” (l. 4) “dados estatísticos divulgados pelo MEC”, ou seja, L introduz um enunciador e<sup>1</sup> (MEC), que contribui para a argumentação trazendo um dado concreto. Em seguida, por meio da expressão “essas pesquisas comprovam” (l. 6), L está dando voz às pesquisas constituindo-as como enunciador e<sup>2</sup>. No segundo parágrafo, nas linhas 10 a 12, L constitui a presidenta Dilma Rousseff como enunciador e<sup>3</sup>, por meio do verbo “decretou”. No terceiro parágrafo, nas linhas 17 a 21, L coloca nas palavras de um aluno hipotético a ideia de que ele não é capaz de ser um próximo “Bill Gates” (l. 20), essa voz é introduzida por meio da expressão “diversos fatores levam a esses pensamentos” (l. 21 e 22). No último parágrafo, na linha 33, o Locutor se constitui enquanto um enunciador inserindo uma voz que engloba a ele mesmo e uma segunda voz que seria, provavelmente, dos alunos, por meio da expressão “levamos em consideração” (l. 33) na tentativa de equilibrar as perspectivas dos alunos e do governo.

Por meio desses exemplos, pode-se ver que o Locutor do texto introduziu as vozes de outros enunciadores que perpassam a sua voz. Esse recurso contribuiu para conferir mais força expressiva à argumentação empreendida no texto, gerando um efeito de sentido de que vários entes são envolvidos na problemática discutida no texto. Não se destacam outros indícios de autoria no texto de Lucas que tenham contribuído enfaticamente para sua argumentação. Sendo assim, em uma escala de autoria, o manuscrito (25), do aluno Lucas, seria alocado no 1º grau.

Assim como discorri acerca de algumas questões provocadas pelos textos com o nível zero de autoria, é salutar pensarmos a respeito daqueles que se encontram num nível mais básico da escala de Graus de Autoria. 35% dos textos do *corpus* enquadram-se no primeiro grau de autoria, uma vez que apresentam um indício. Duas palavras caberiam para discriminar esses textos: *coragem* e *porvir*. Coragem é um termo que remete ao enfrentamento de uma demanda cultural que não cessa de se sobrepor ao aluno e que o faz permanecer na zona de conforto da mera reprodução. Transcender dessa posição e colocar um primeiro ladrilho de brilhante sobre uma rua cinza, é um ato transformador, um ato de coragem, portanto. Porvir, a segunda palavra, remete a um processo, um caminho que ainda está propenso a ser mais ladrilhado.

#### 4.1.3. O segundo grau de autoria

O 2º grau da escala de Graus de Autoria é aquele que pode apresentar **2 ou 3 indícios de autoria**, dentro da proposição que aqui estou estabelecendo. Esses indícios podem ser quaisquer um, dentre os apresentados anteriormente, contanto que tenham sido empregados no texto com vistas a alavancar ou cumprir com o projeto enunciativo do aluno, bem como visar a atingir efeitos de sentido.

Apresentarei a seguir o texto da aluna Maria (manuscrito 26), no qual poderemos identificar a presença de dois indícios de autoria. Leia-se:

<i>Quadro 31 - Manuscrito (26), aluna Maria, 2ª A, 16 anos, Tarefa 4</i>	
1	Educação no Brasil
2	
3	Podemos se dizer que o Brasil se encontra

4 grandes dificuldades em sua qualidade e  
5 eficiência na educação. E não temos  
6 necessidades de educação por não ser  
7 distintas.

8 No entanto o Brasil tem grande  
9 porcentagem de alunos que repetem de  
10 ano, outros acabam abandonando os  
11 estudos para poder trabalhar, muitas  
12 vezes por ser expulso da escola. Claramente  
13 também temos inúmeras vagas em  
14 escolas, para alunos que querem estudar  
15 mas não conseguem por causa disso. Por  
16 outro lado os nossos governos não ajudam  
17 e nem colaboram na educação do  
18 Brasil que está cada vez pior. Alunos  
19 não se interessam em aprender  
20 professores ficam desmotivados pelo baixo  
21 salário e pelos alunos.

22 Pode ser que o Brasil tenha uma  
23 educação de qualidade objetiva em que  
24 os alunos possam esforçar para uma  
25 educação melhor, evitando faltas, cabulações,  
26 violência na própria escola.

27 Sendo assim, brasileiros, podemos  
28 melhorar e ir para frente na  
29 educação, basta respeitar, e se  
30 esforçar um com o outro para  
31 uma educação de boa qualidade.

Maria redigiu um texto de 31 linhas em entendimento à tarefa 4, na qual deveria dissertar a respeito do tema: Melhorias na Educação do Brasil – um desafio de todos (Cf. Anexo 4). Em seu texto, de maneira geral, identifica-se que o principal argumento do acesso à escola. Percebe-se que aluna trabalha argumentos relacionados às vagas

disponíveis e à superlotação das salas. Em suma, a aluna pede em seu texto melhorias na educação que devem partir das instâncias governamentais e da sociedade civil.

No manuscrito 26, de Maria, é possível identificarmos a presença dos indícios:

- *Modalização discursiva*: O texto se inicia com o Locutor introduzindo-se como um enunciador e<sup>1</sup> na primeira pessoa do plural. Essa voz será mantida ao longo de todo o texto. No primeiro parágrafo, pode-se perceber a ocorrência da modalidade epistêmica, por meio da expressão “Podemos se dizer” (l. 3). Também ocorre, no primeiro parágrafo, a modalidade epistêmica, quando L diz: “E não temos necessidades de educação por não ser distintas” (l. 6 e 7), aqui há um ruído na construção sintática, porém, provavelmente, L está se referindo a “qualidade e eficiência” (l. 4 e 5), que para ele, não são coisas distintas, ao contrário, se convergem. O parágrafo muda de direção, quando L introduz o advérbio modalizador “claramente” (l. 12) que servirá para incluir justificativas ao que foi enunciado anteriormente. Ocorrem também “temos inúmeras vagas” (l. 13) a modalidade epistêmica (postura intensificada pelo adjetivo “inúmeras”), “para alunos que querem estudar mas não conseguem por causa disso” as modalidades volitiva e modalidade habilitiva. No terceiro parágrafo inteiro, as construções nos levam a identificar a modalidade da possibilidade deôntica: “pode ser que o Brasil tenha” (reforçando aqui a intenção de L em propor algo referente ao tema discutido). No último parágrafo, L parece estar convocando a todos os brasileiros (e<sup>2</sup>) para se unirem em prol de uma mudança, e para isso vale-se da modalidade habilitiva, demonstrando a confiança na capacidade de e<sup>2</sup>.
- *Coesão textual expressiva*: O texto caracteriza-se pela presença constante de elementos coesivos, inclusive com o emprego de operadores argumentativos interparágrafos em duas ocorrências. No primeiro parágrafo destacam-se os elementos: "sua" (l. 4) forma remissiva para “Brasil”; "e" (l. 4 e 5) operador argumentativo de conjunção; "por" (l. 6) conectivo do tipo lógico que estabelece uma relação de causa/consequência. No segundo parágrafo, identificam-se: "no entanto" (l. 8) operador argumentativo de contrajunção, utilizado como conector interparágrafo; "que" (l. 9) pronome relativo que remete a "alunos"; "outros" (l. 10) indefinido que se refere a "alunos"; "para" (l. 11) conectivo lógico de mediação; "por" (l. 12) conectivo do tipo lógico de causa/consequência; "Também" (l. 13) operador argumentativo de conjunção; "para" (l. 14) conectivo lógico de mediação; "que" (l. 14) pronome relativo que remete a "alunos"; "mas"



(l. 15) operador argumentativo de contrajunção; "disso" (l. 15) pronome demonstrativo que se refere a todos os elementos citados nas linhas 8 a 12; "Por outro lado" (l. 15 e 16) estabelece uma disjunção argumentativa; "e nem" (l. 17) uma conjunção argumentativa; "que" (l. 18) pronome relativo que remete a "educação do Brasil". No terceiro parágrafo, ocorrem: "em que" (l. 23) pronome relativo que remete a "qualidade objetiva". O último parágrafo é introduzido por um operador argumentativo interparágrafo "Sendo assim" (l. 27) que estabelece uma relação de conclusão em relação ao parágrafo anterior; "e" (l. 28 e 29) operador argumentativo de conjunção; "um com o outro" (l. 30) formas indefinidas que se referem de modo vago a "brasileiros" (l. 27) e por fim "para" (l. 30) conectivo lógico de mediação.

Pôde-se perceber, por meio da depuração dos recursos que comparecem no texto de Maria, que as várias modalizações testemunhadas contribuem com o seu objetivo de demonstrar posturas diferentes (a maioria conciliadoras) em relação ao problema abordado. Nessa mesma direção, verificam-se os diversos operadores argumentativos e conectivos que estabelecem relações lógicas, fortalecendo a tomada de posição propiciada pelas modalizações, o que me leva a concluir que os indícios de autoria modalização discursiva e coesão textual expressiva atuaram conjuntamente no texto de Maria.

Portanto, o manuscrito 26, redigido por Maria, pode ser alocado no 2º Grau de Autoria na escala proposta. Vejamos agora o texto da aluna Tânia, reproduzido no quadro 32, no qual podemos identificar três indícios.

**Quadro 32 - Manuscrito (27) aluna Tânia, 3ª C, 17 anos, Tarefa 2**

*b) A queda na taxa de natalidade propicia que haja "escolas ociosas" no sistema.*

- 1 Não é a taxa de natalidade que faz com que a escola
- 2 diminua o numero de alunos, mas sim as condições que ela
- 3 oferece, muitas vezes o aluno deixa de ir a escola, para
- 4 trabalhar e ajudar a família, ou por falta de estrutura
- 5 da escola, como por exemplo a superlotação. Se a reorganização
- 6 fosse implantada o problema de superlotação só pioraria,
- 7 pois muitas escolas seriam fechadas, não pela baixa
- 8 taxa de natalidade, mas pela má eficácia da reorganização.

Tânia escreveu um texto de 8 linhas, argumentando referente ao item (b) da tarefa 2. Em sua discussão, a aluna tenta justificar de forma bastante enfática e reforçativa que a queda na taxa de natalidade não é o fator preponderante que causa o esvaziamento das escolas.

Ao sustentar essa posição, salientam-se os seguintes indícios:

- *Manter distância*: A primeira palavra do texto, o advérbio de negação "não", já introduz uma posição discordante em relação à justificativa (b) da tarefa 2; O Locutor, valendo-se da modalidade epistêmica em todo o texto, em nenhum momento marca-se na primeira pessoa; toda a sua interlocução dá-se com a terceira pessoa, evidenciando um distanciamento em relação ao problema. A locução adverbial "muitas vezes" (l. 3) contribui para enfatizar a gravidade do problema (alunos deixarem de ir à escola). Na última linha, o Locutor utiliza a expressão "má eficácia da reorganização", marcando enfaticamente de que posição enunciativa está a partir da justificativa do ex-secretário de educação, assim como o fez no início do texto.
- *Coesão textual expressiva*: o texto se caracteriza pela presença constante de elementos coesivos. Apesar de ser escrito em monobloco (um texto de um único parágrafo) a articulação interna é feita de forma bastante competente. Ocorrem os seguintes elementos: "mas sim" (l. 2) operador argumentativo de contrajunção; "que" (l. 2) pronome relativo que remete a "condições"; "para" (l. 3) conectivo lógico de mediação; "e" (l. 4) operador argumentativo de conjunção; "ou" (l. 4) operador argumentativo de disjunção; "como" (l. 5) operador argumentativo de comparação; "por exemplo" (l. 5) operador argumentativo de exemplificação; "se" (l. 5) conectivo do tipo lógico de condição; "pois" (l. 7) operador argumentativo de explicação; "não pela.. mas pela" (l. 7 e 8) conectivo lógico de contrajunção;
- *Período hipotético aprofundado*: O período hipotético identifica-se nas linhas 5 e 6: (a) "Se a reorganização fosse implantada" (prótase) / (b) "o problema de superlotação só pioraria" (apódase). Percebe-se que ele está calcado no modo da possibilidade, e a postura adotada pelo Locutor frente a esta hipótese é epistêmica. As linhas 7 e 8 contribuem para explicar e comprovar a suposição de L.

A partir manuscrito 27, redigido pela aluna Tânia, é importante notarmos que a quantidade de indícios de autoria não está diretamente atrelada à extensão do texto. O professor (ou qualquer leitor) poderia supor que, num texto de maior quantidade de linhas, aquele que escreve teria mais espaço e abertura para trazer mais recursos que podem

colaborar em sua argumentação. Penso ter sido possível demonstrar que, para determinarmos quantos indícios de autoria comparecem num texto, é necessário verificar de que forma os recursos mobilizados dão concretude a um projeto enunciativo independentemente da extensão do texto.

Concluindo, os textos de Maria e Tânia evidenciam processos linguísticos sofisticados e importantes para a sua argumentação. Pelo critério adotado e discutido na seção 4.1. deste capítulo, os textos das duas alunas se enquadram no 2º grau de autoria. Ressalto que os textos das alunas não são um superior ou inferior ao outro; esse tipo de julgamento tornaria a escala de Graus de Autoria uma régua a ser seguida rigidamente, e esta não é nem de perto a intenção deste trabalho.

#### 4.1.4. O terceiro grau de autoria

O 3º grau da escala de Graus de Autoria é aquele cujos textos podem apresentar **4 ou 5 indícios de autoria**, dentro da proposição que aqui estou estabelecendo. Seria uma posição intermediária na escala. Aqui, poderemos ver textos que já apresentam uma certa quantidade de indícios que darão a ver uma intenção do aluno em trabalhar com os recursos de que dispõe, ladrilhando sua rua de forma bem expressiva.

Vejamos o texto do aluno Calleb, da 1ª série C, reproduzido no quadro 33.

<i>Quadro 33 - Manuscrito (28), aluno Calleb, 1ª C, 14 anos, Tarefa 1</i>	
1	A educação pública, é uma coisa muito complicada
2	de se falar pois, tem muitas coisas boas que não
3	são aplicadas de maneira correta, e acabam se tor
4	nando ruins aos nossos olhos.
5	O erro de muitos é achar que só por que a escola
6	é pública, que ela é um “lixo”, por ser investida com
7	dinheiro público etc..., talvez seja por falta de administração,
8	ou a educação proposta, não é a mesma oferecida. Mas,
9	tudo isso já vem a muito tempo, a partir do momento
10	que a lei começou a se tornar <u>mais</u> falha, por que
11	se a lei fosse realmente aplicada no nosso

12 país, as pessoas teriam mais respeito e seguiriam  
13 com mais rigidez, e isso levaria que... os secre-  
14 tários de educação passariam a se tornar muito  
15 mais regrados a nossa educação, e quando  
16 falo “nossa”, falo incluindo Diretores, espetores, profes-  
17 sores e alunos etc...

18 Às vezes a educação, ou seja, os secretários ou  
19 todos que trabalham com a educação, falham  
20 tanto que em suas atitudes demonstram falhas, como  
21 foi a reorganização, propostas grandes porém vazias,  
22 Como isso? Propostas que aos olhos de quem não  
23 entende muito, ou não vivência, se torna muito  
24 boa (como sempre fazem), mas estudando bem  
25 os fundamentos, nós percebemos erros... Que já não  
26 vem de hoje.

27 Aos meus olhos, erros que já vem cometendo  
28 a anos já se tornaram tanto do cotidiano,  
29 que nem percebemos que está tudo errado tal  
30 vez por falta de conhecimento ou por falta da  
31 boa aplicação dos princípios.

32 O ensino médio de amanhã, será um ensino  
33 médio vago, sem muito conhecimento do que  
34 realmente acontece em sua sociedade, e mais  
35 pra frente se não tiverem um caráter forte,  
36 seram muito induzidos por opiniões de quem  
37 eles consideram grandes como talvez: políticos, artis-  
38 tas ou etc..., como dizem serão muito “maria  
39 vai com as outras”.

Caleb escreveu um texto de 39 linhas em atendimento à tarefa 1. O aluno busca discutir principalmente os problemas internos do cotidiano escolar, mostrando que os alunos vivenciam de perto esses problemas e que por isso teriam maior propriedade para falar sobre o assunto.

Identificam-se os seguintes indício no texto de Caleb:

- *Dar voz a outros enunciadores:* No primeiro parágrafo, nas linhas 3 e 4, o Locutor L introduz um enunciador e<sup>1</sup> (Nós = L + “alunos”), mostrando seu intento de demarcar a posição de observador da realidade que o cerca enquanto aluno. Em seguida, por meio da expressão “O erro de muitos é achar que” (l. 5), L está dando voz a um enunciador e<sup>2</sup> (“muitos acham”) que considera a escola pública ruim (“ela é um ‘lixo’”, l. 6). No segundo parágrafo, após apresentar seu ponto de vista de que a educação é falha por conta do desrespeito à lei, L se coloca na primeira pessoa, utilizando o verbo “falo” (l. 16), no objetivo de alinhar toda a discussão mostrando seu parecer. No terceiro parágrafo, L assevera que os secretários de educação e todos aqueles que trabalham na área cometem muitas falhas, e, para mostrar que compreende que algumas pessoas não percebem essas falhas, L introduz um enunciador e<sup>3</sup> ao proferir: “Propostas que aos olhos de quem não entende muito, ou não vivência, se torna muito boa” (l. 22 a 24), ou seja, há pessoas (e<sup>3</sup>) afirmando que as propostas do governo são boas. O enunciador e<sup>1</sup> (Nós = L + “alunos”) discorda de e<sup>3</sup> ao proferir “nós percebemos erros” (l. 25). No quarto parágrafo, linhas 27 a 31, o Locutor se coloca novamente na primeira pessoa, em todo o parágrafo, por meio da expressão “Aos meus olhos” (l. 27), mais uma vez com o objetivo de marcar seu parecer. No último parágrafo há dois movimentos bem interessantes. Primeiramente, o Locutor profere: “seram muito induzidos por opiniões de quem eles consideram grandes como talvez: políticos, artistas ou etc...” (l. 36 a 38); aqui o enunciador constituído por L são “os alunos” por meio do pronome “eles” (desta vez, L não introduz a si mesmo como ocorre anteriormente na voz de e<sup>1</sup>, pois, aparentemente, L não se sente induzido por opiniões alheias e não considera políticos e artistas como “grandes”). Em seguida, L introduz um novo enunciador por meio da expressão: “como dizem” (l. 38), na qual L convoca uma voz generalizada que reproduz um dito popular, ou seja, L mais uma vez critica a posição de quem é induzido por outras opiniões, porém coloca na voz de outro enunciador a responsabilidade de ironizar essa situação.
- *Manter distância:* O primeiro parágrafo do texto, começa com um movimento de reconhecimento do Locutor acerca da complexidade da questão, por meio da passagem “muito complicada de se falar” (l. 1 e 2), porém o sujeito que escreve lança-se ao desafio. O Locutor classifica como “erro” o fato de pessoas menosprezarem a escola pública (pessoas que provavelmente atribuem o adjetivo “lixo” à escola). Na linha 10, encontramos a passagem “a lei começou a se tornar

mais falha”, na qual o Locutor grifa o advérbio “mais”, no sentido de enfatizar seu posicionamento. No final do segundo parágrafo, encontra-se uma passagem que é decisiva para salientar a presença do indício “manter distância” no texto de Calleb; no trecho: “passariam a se tornar muito mais regrados a nossa educação, e quando falo ‘nossa’, falo incluindo Diretores, espetores, professores e alunos etc” (l. 14 a 17); aqui há um movimento metaenunciativo, na medida em que o Locutor interrompe a sua exposição, para se referir ao próprio texto enfatizando o pronome “nossa” por meio do verbo “falo” e das aspas no pronome; além disso, ele demonstrará que nesse na forma pronominal incluem-se vários agentes, ou seja, há um movimento inclusão de interlocutores e distanciamento em relação a própria fala. Na linha 22 o Locutor se pergunta “Como isso?”, além de essa passagem ser uma forma de retomada do próprio texto, percebe-se que ela marca uma posição discordante em relação ao que foi dito anteriormente. A expressão entre parêntesis “(como sempre fazem)”, é mais uma marca de opinião de L em relação à forma como o público geral julga as políticas públicas governamentais; o advérbio “sempre” colabora nesse intento. Por fim, nos dois últimos parágrafos do texto, das linhas 27 a 39, nota-se que o Locutor marca-se na primeira pessoa no penúltimo, mostrando seu posicionamento frente ao problema aproximando-se dele; já no último parágrafo, L distancia-se, ainda marca seu posicionamento, sem utilizar verbos ou pronomes de primeira pessoa, e ainda termina o texto trazendo um comentário irônico, como será discutido no indício “engenhos da ironia”, de forma a evidenciar um posicionamento sarcástico frente ao problema.

- *Período hipotético aprofundado*: O período hipotético identifica-se nas linhas 11 e 12: (a) "se a lei fosse realmente aplicada no nosso país," (prótase) / (b) " as pessoas teriam mais respeito " (apódase). Percebe-se que este está calcado no modo da possibilidade, e a postura adotada pelo Locutor frente a essa hipótese é epistêmica. Esse período ganha aprofundamento na medida em que o Locutor, ao hipotetizar que as pessoas teriam mais respeito mediante à aplicação correta da lei, busca demonstrar que, na educação, haveria mais rigidez e organização. Esse período hipotético, portanto, pode ser considerado “aprofundado”, pois há uma intenção de L, marcada linguisticamente, de usá-lo em favor de sua argumentação, à medida que dá continuidade à hipótese, por meio do encadeamento de orações, conectadas pelos operadores “e” (l. 12, 13 e 15), bem como pelo paralelismo de verbos no futuro do pretérito.

- *Engenhos da Ironia*: como mencionado na explicação que tece acerca do indício “dar voz a outros enunciadores”, no último parágrafo do texto o Locutor profere: “seram muito induzidos por opiniões de quem eles consideram grandes como talvez: políticos, artistas ou etc... como dizem serão muito ‘maria vai com as outras’” (l. 36 a 38), nessa passagem há duas ironias – o *sarcasmo* e a *parêmia*. L está sendo sarcástico ao dizer que há pessoas que consideram políticos e artistas como grandes. Se L se coloca de fora dessa situação, então ele não considera essas pessoas como “grandes”; o uso do advérbio talvez também reforça esse posicionamento. Ainda usando do sarcasmo, porém recorrendo a um dito popular (portanto, uma parêmia) o Locutor ironicamente adjetiva aqueles alunos que são influenciáveis como “Maria vai com as outras” (expressão que remonta o período da chegada da Família Real ao Brasil em 1808, no qual a rainha D. Maria sempre saía acompanhada por mulheres da corte). A ironia não foi concebida ao acaso, percebe-se que o aluno, ao longo do texto, fez incursões de afastamento e aproximação, como visto no indício “manter distância”, que deram suporte ao fechamento irônico.

O texto de Calleb evidencia processos linguísticos sofisticados e importantes para a sua argumentação. Seu texto faz parte do montante de 10% que apresentaram 4 ou 5 indícios de autoria, podendo ser alocado então no 3º nível da escada de Graus de Autoria.

Como afirmado anteriormente, com base no gráfico 3, quanto maior o grau, menos textos foi possível identificar. Dentro dessa porcentagem de 10% de textos no 3º grau, foi possível encontrar produções nas quais o estudante imprime maior esforço no sentido de negociar e trocar sentidos com seu leitor. É possível ver que o aluno caminha na direção do trabalho linguístico (ROSSI-LANDI, 1985). Além disso, pude notar que, nesses textos, aquele que escreve consegue agenciar de modo equilibrado a demanda da cultura escolar e o seu próprio desejo (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008). Mostrando, portanto, uma destreza maior em ladrilhar ruas.

#### **4.1.5. O quarto grau de autoria**

O 4º grau da escala de Graus de Autoria é aquele que pode apresentar **6 ou 7 indícios de autoria**, dentro da proposição que aqui estou estabelecendo. Vejamos um exemplar, e em seguida, tecerei algumas considerações acerca desse nível.

Leia-se o texto de Estela no quadro 34.

**Quadro 34 - Manuscrito (29), aluna Estela, 3ª A, 17 anos, Tarefa 1**

1 São muitos os problemas que ainda estão presentes na  
2 educação brasileira e que refletem principalmente nas escolas  
3 públicas.

4 A lei diz que deve ter a liberdade de aprender, divulgar  
5 nossos pensamentos e ter uma participação nas decisões da  
6 instituição de ensino que frequentamos, e geralmente, não é  
7 isso que acontece. Não temos participação nas decisões  
8 impostas, na formação de regras, somos reprimidos na  
9 maioria das vezes e não podemos caminhar livremente pela  
10 a escola. Não temos voz e muitos alunos não se manifestam.  
11 Isso acaba destruindo o nosso senso crítico porque há muitos  
12 assuntos que não são discutidos e muitas vezes só é mencio-  
13 nado em sala de aula. Somos marionetes e reproduzimos  
14 aquilo que nos mandam fazer todos os dias.

15 Deveríamos, também, dominar a maioria dos conhecimentos.  
16 Mas o currículo destinado para os alunos não é rico em  
17 conteúdo. A avaliação e metodologias de ensino deveriam nos  
18 estimular ainda mais, mas tudo o que temos é um raciocínio  
19 que não condiz com aquilo que deveríamos ter. As aulas  
20 práticas nos ajudam de certa forma, mas não é todo professor  
21 que aplica isso. Não recebemos preparo para o vestibular  
22 e as demais provas que necessitam de um vasto conhecimento  
23 para nos avaliar. Estamos atrasados e também desinformados  
24 sobre a realidade que nos espera.

25 Outro fator é que há professores que lecionam sem formação  
26 especializada e dão aula como se não se importassem com  
27 nós, alunos. Isso causa um grande impacto em nós, não temos  
28 garantia do resultado dessa forma de aprendizado. Falta  
29 professores e, principalmente, professores que sejam valorizados  
30 e que recebam um salário realmente bom. Aliás, são



31	eles que nos ajudam a crescer e nos dão conhecimentos que
32	serão levados para vida inteira.
33	Se nós não buscarmos o conhecimento e nos aprofundarmos
34	nele, até mesmo por conta própria, nunca vamos aprender.
35	temos que lutar por aquilo que temos direito, e se a mudança
36	não começar por nós, por quem começará?

Estela escreveu um texto de 36 linhas em atendimento à tarefa 1. Nesse texto, pode-se perceber que a aluna buscou fazer uma leitura mais completa em relação à LDBE, mostrando diversos aspectos que são preconizados pela lei e que não se manifestam no cotidiano escolar. Além disso, a aluna chama a atenção para uma problemática não prevista no texto lei, acerca da formação dos professores; Estela demonstra uma posição de descrença e dúvida em relação ao trabalho desenvolvido por alguns dos profissionais, e demonstra uma postura crítica sobre a forma como esse trabalho pode impactar diretamente no aprendizado dos alunos.

Identificam-se os seguintes indícios no manuscrito 29:

- *Dar voz a outros enunciadores:* No primeiro parágrafo, o Locutor L introduz o tema da discussão utilizando construções de terceira pessoa. No segundo parágrafo, L constitui a LDBE como um enunciador e<sup>1</sup> por meio da expressão “A lei diz que” (linha 4); em seguida, L passa a se colocar na primeira pessoa do plural, constituindo um enunciador e<sup>2</sup> (Nós = L + “alunos”), no objetivo de englobar os pares na discussão. Isso fica claro na passagem na qual e<sup>2</sup> se manifesta: “Não temos voz”, e L constitui um enunciador e<sup>3</sup> (“alunos”) por meio da passagem: “muitos alunos não se manifestam” (l. 10). Ainda no segundo parágrafo, o Locutor chama a atenção para o fato de que há assuntos os quais ele acredita que deveriam ser mais discutidos, mas há um outro enunciador e<sup>4</sup> que apenas “menciona” tais assuntos. No quarto parágrafo, linhas 25 a 32, o Locutor marca movimento polifônico fazendo ecoar vozes discordantes nas passagens: “dão aula como se não se importassem com nós, alunos”, ou seja, há vozes que dizem que os professores não se importam com os alunos; e “professores que sejam valorizados”, ou seja, há vozes que desvalorizam o professor.
- *Manter distância:* O texto como um todo é marcado por movimentos de inclusão de exclusão da primeira pessoa do plural pelo Locutor. Ora este afasta-se do problema, analisando-o de forma impessoal, como em “São muitos os problemas

que ainda estão presentes na educação brasileira” (l. 1 e 2), e já no segundo parágrafo, passa a enunciar de uma posição desde a qual inclui seus pares, como ocorre em: “Não temos participação nas decisões” (l. 7). No terceiro parágrafo, assim como no segundo, L faz uma série de proposições ainda se marcando em primeira pessoa do plural. Enquanto no quarto parágrafo, ao tocar na questão do trabalho dos professores, o Locutor volta a adotar uma postura distanciada, e no quinto parágrafo retorna a uma postura aproximada, ao englobar os pares novamente utilizando a primeira pessoa do plural. Esses movimentos de afastamento e aproximação constituem também uma série de contrastes no texto. Tais contrastes demonstram enfaticamente o posicionamento do Locutor frente aos problemas que discute; em várias passagens do texto, tem-se uma proposição, e, logo em seguida, uma ressalva ou refutação em relação a essa proposição, como por exemplo o que ocorre em: “As aulas práticas nos ajudam de certa forma, mas não é todo professor que aplica isso” (l. 19 a 21). Logo, ao longo de todo o texto, fica demarcada a posição discordante do locutor frente aos problemas que discute, e, além disso, as incursões em primeira e terceira pessoa verbais reforçam essa situação.

- *Modalização discursiva*: No primeiro parágrafo do texto, por meio do uso de verbos na terceira pessoa e construções impessoais, o Locutor apresenta o tema sobre o qual se lança a discutir. A partir do segundo parágrafo, L passa a se valer mais enfaticamente da modalidade deôntica, quando diz: “A diz que deve ter a liberdade de aprender [...]” (l. 4 a 6), os dizeres da lei são contrastados pela postura epistêmica de L em “não é isso que acontece” (l. 6 e 7). Ainda no segundo parágrafo, L se vale da modalidade da necessidade epistêmica num encadeamento de várias proposições, iniciando em: “Não temos participação nas decisões impostas [...]” (l. 8 e 9), todas elas vêm com o objetivo de marcar enfaticamente a percepção do Locutor. No terceiro parágrafo, ocorrem alternâncias entre a modalidade deôntica “Deveríamos, também, dominar a maioria dos conhecimentos” (l. 15), e a epistêmica “Mas o currículo destinado para os alunos não é rico em conteúdo” (l. 16 e 17), essa alternância entre as modalidades deôntica e epistêmica ocorre em todo o parágrafo, mostrando a intenção do Locutor em traçar as possibilidades previstas em lei, em detrimento da realidade que observa. No quarto parágrafo inteiro, prevalece a modalização epistêmica, no entanto, as posições adotadas ora são uma possibilidade epistêmica: “como se não

se importassem com nós, alunos” (l. 26 e 27). No último parágrafo, L parece estar convocando seus pares ( $e^1 = L + \text{alunos}$ ) para se unirem em prol de uma mudança, e para isso vale-se da modalidade habilitativa.

- *Coesão textual expressiva*: O texto de Estela caracteriza-se pela presença constante de elementos coesivos. Destacarei aqui as principais ocorrências, bem como aquelas que mais contribuem na argumentação proposta pela aluna. No primeiro parágrafo, há duas ocorrências do pronome relativo "que" (l. 1 e 2) ambos remetendo a "problemas", eles introduzem duas orações adjetivas que caracterizam o substantivo "problemas" e contribuem na apresentação do tema. No segundo parágrafo, identificam-se: "e" (l. 5, 6, 10 e 12) operador argumentativo de conjunção, dando a ver a intenção de L em adicionar argumentos à sua exposição; "Isso" (l. 11) pronome demonstrativo que remete e resume os aspectos abordados nas linhas 7 a 10; "porque" (l. 11) operador argumentativo de explicação. No terceiro parágrafo há três ocorrências do operador "Mas" (l. 16, 18 e 20) operador argumentativo de contrajunção, com o objetivo de introduzir argumentos contrastivos mais fortes. O quarto parágrafo é introduzido pela expressão "outro fator" que serve para trazer à luz da discussão novos argumentos; ocorrem também: "como se" (l. 26) operador argumentativo de comparação; "Aliás" (l. 30) operador argumentativo de extensão que exprime uma ampliação das ideias do período anterior. Por fim, no último parágrafo, destacam-se os elementos: "se" (l. 33 e 35) conectivo do tipo lógico de condição; "e" (l. 33 e 35) operador argumentativo conjunção; nesse último parágrafo, ocorrem dois períodos hipotéticos que serão explorados separadamente no indício a seguir.
- *Período hipotético aprofundado*: identificam-se, no texto de Estela, dois períodos hipotéticos. O primeiro ocorre nas linhas 33 e 34: (a) "Se nós não buscarmos o conhecimento e nos aprofundarmos nele" (prótase) / (b) "nunca vamos aprender" (apódase). E o segundo em: (a) "se a mudança não começar por nós" (prótase) / (b) "por quem começará?" (apódase). Ambos estão calcados no modo da possibilidade, e as posturas adotadas pelo Locutor frente a essas hipóteses são epistêmica e habilitativa, no sentido de que se apela para a possibilidade de conseguir conquistar um objetivo. A exemplo do manuscrito (18) da aluna Giovanna, analisado no Capítulo 3 (subseção 3.2.3), L criou as bases necessárias em todo o restante do texto para sustentar a posição defendida nos períodos hipotéticos. O aprofundamento desses períodos se dá de forma diferente. No

primeiro período, o Locutor hipotetiza que os alunos precisam ser agentes da busca pelo conhecimento, caso contrário não o aprenderão. Esse período hipotético, portanto, pode ser considerado “aprofundado”, pois há uma intenção de desenvolvê-lo, à medida que L dá continuidade à hipótese, por meio de outra hipótese (l. 35 e 36). Nesse segundo período hipotético, o Locutor está negociando com seu leitor, uma vez que sua hipótese é uma pergunta e ao mesmo tempo um convite: “por quem começará?”, a resposta está dada pelo próprio Locutor ao longo do texto. Logo, é possível afirmar que os períodos hipotéticos delineados por L cumprem uma função dentro do texto e colabora em seus propósitos argumentativos.

- o *Poder de metaforização*: Ocorre uma metáfora do tipo situada na passagem: “Somos marionetes e reproduzimos aquilo que nos mandam fazer” (l. 13 e 14). Essa ocorrência encerra o segundo parágrafo do texto (l. 4 a 14), no qual o Locutor busca defender a postura de que vários direitos assegurados pela LDBE não são garantidos aos estudantes no cotidiano escolar. Para L as instâncias de autoridade “controlam” os alunos. Para salientar essa noção de controle exercida verticalmente, L estabelece uma relação entre o enunciador e<sup>1</sup> (“Nós” = L + alunos) e bonecos do tipo “marionete”. Essa metáfora poderia assim ser reescrita: “Os alunos são marionetes”, na qual o domínio-alvo seriam “alunos” e o domínio-fonte seria “marionete”. Marionete é um boneco de madeira inerte, controlado por alguém que balance suas cordas suspensas, fazendo com que o boneco execute as falas e movimentos de seu condutor. Nesse sentido, o Locutor do texto coloca-se numa posição passiva, de impotência, frente às instâncias de autoridade. Essa postura, no entanto, será ressaltada ao final do texto, por meio do período hipotético descrito no indício anterior.

O texto de Estela apresenta uma série de indícios de autoria, como foi demonstrado acima, levando o leitor a passear pelo seu texto, encontrando uma rua cheia de ladrilhos de brilhante. Os recursos por ela utilizados contribuem decisivamente na construção de um projeto enunciativo..

Na análise geral do *corpus*, 7% dos textos apresentaram seis a sete indícios de autoria. Esse número representa uma quantidade muito pequena de textos nos quais o aluno demonstra uma destreza maior em mobilizar os recursos de que dispõe, de modo a conquistar novas formas de elaborar o discurso argumentativo. Retomando as modalizações subjetivas propostas por Riolfi e Magalhães (2008), posso afirmar que os

textos que identifiquei nesse nível da escala de Graus de Autoria apresentam traços que podem indiciar a presença de um sujeito constituído que pôde transcender à alienação inerente ao processo de constituição subjetiva; assim, os alunos demonstram conseguir agenciar as demandas da cultura e seus desejos, e também, em alguns exemplares, pode-se ver uma subjetividade agenciada de tal forma, de modo que salientam-se certa sofisticação e usos inventivos da linguagem.

#### 4.1.6. O quinto grau de autoria

O grau 5 da escala de Graus de Autoria, que neste trabalho seria o último da escala, é aquele que pode apresentar **8 indícios de autoria**, dentro da proposição que aqui estou estabelecendo. Na verdade, a escala prevê para o 5º nível 8 indícios “ou mais”, pois, como já explanado anteriormente, pode haver mais indícios, mais recursos linguístico-discursivos que operem de formas muito peculiares no texto argumentativo. No texto que apresentarei a seguir, foi possível identificar oito indícios que contribuíram para alavancar o texto da aluna.

Leiamos o texto da aluna Aline no quadro 35, e, em seguida, apresentarei os indícios que ocorrem em seu texto e como eles operam:

<i>Quadro 35 - Manuscrito (30), aluna Aline, 3ª C, 17 anos, Tarefa 1</i>	
1	As leis tratam de tantos direitos que temos,
2	com palavras bonitas, como se realmente acontece-se tudo
3	que está escrito em um pedaço de papel, que é
4	deixado de lado pelo funcionarios, pelo governo,
5	pelo povo.
6	O governo, os funcionarios não fazem questão de
7	nós mostrar, nós da o conhecimento sobre nosso direitos,
8	poís é isso que eles querem, que não tenhamos conhecimento,
9	assim é mais facil para controlar: O povo os alunos acabam
10	aceitando isso, sem ao menos correr átraz, muitas vezes
11	nem sabe que tem algum direito para corre atraz.
12	O ensino médio propoe oque os alunos querem

13 aprender, oque realmente precisam saber para conseguir  
14 entra em uma boa faculdade, mais a escola faz  
15 totalmente o aocontrario, pois eles nos prepara para o  
16 saresp(ε) , não para as nossas vidas no futuro, eles  
17 querem somente mostra que os alunos estão  
18 aprendendo, mais aprendendo oque precisa pro saresp, o  
19 que não beneficia em nada os alunos.  
20 Do ensino medio não sei mais oque esperar,  
21 alguns professores são sim muito bom, mais são  
22 raros , se eu quero ser alguem na vida, realizar  
23 tudo que eu sonho, não posso me apoiar no que  
24 aprendo na escola, pois não me dão estrutura para  
25 isso.

A aluna Aline produziu um texto originalmente manuscrito em 25 linhas, numa folha de caderno. No texto, Aline marca seu posicionamento, demonstrando que a lei tal qual está escrita não ocorre efetivamente no cotidiano escolar. Ela chama atenção inclusive para o fato de que as escolas deveriam preparar os alunos para continuidade dos estudos (vestibulares e Ensino Superior), mas o que ela percebe é apenas uma preparação para a prova do SARESP. Por fim, a aluna demonstra uma posição descrente em relação à continuidade de seus estudos e afirma que fará por si mesma a luta por seus ideais.

Em seu texto, foi possível identificarem-se os seguintes indícios:

- *Dar voz a outros enunciadores*: Inicialmente, na passagem: “As leis tratam de tantos direitos que temos” (linha 1), o Locutor do texto L chama a atenção para os textos legislativos, e, por meio do verbo “tratam”, constitui o texto da lei como um enunciador no texto. No segundo parágrafo, outro enunciador e<sup>2</sup> é introduzido, quando o Locutor profere: “O governo, os funcionarios não fazem questão de nós mostrar”, por meio da expressão “não fazem questão de”, L está colocando nas palavras de e<sup>2</sup> uma recusa de oferecer o conhecimento. Em seguida, esse mesmo enunciador será retomado na passagem “pois é isso que eles querem” (l. 8). Interessante notar, na sequência, que L constitui um enunciador e<sup>3</sup>, do qual se aparta, ao proferir: “os alunos acabam aceitando isso” (l. 9 e 10), visto que nas passagens anteriores L incluía-se utilizando pronomes de primeira pessoa do plural, evidenciando assim uma mudança de posição subjetiva. No terceiro

parágrafo, L chama atenção para o fato de que, de acordo com a lei (e<sup>1</sup>), os alunos devem aprender “o que realmente precisam saber para conseguir entrar em uma boa faculdade,” (l. 13 e 14). Nesse fragmento, L está dando voz à LDBE que preconiza no inciso I do Artigo 35º: “I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;” (BRASIL, 1996). O Artigo 35º constava na lauda que foi lida pelos alunos contendo trechos da LDBE, como pôde ser conferido no Anexo 1. No último parágrafo, o Locutor passa a enunciar desde uma posição subjetiva na primeira pessoa do singular, respondendo à questão acerca de seus anseios sobre o Ensino Médio; a voz que ressoa, portanto, é a do próprio Locutor do texto.

- *Manter distância:* Ao longo de todo o texto, o Locutor faz uma série de proposições ora marcando-se em primeira pessoa do plural (“Nós” = eu + eles), demonstrando uma postura aproximada, e, em outros momentos menciona “os alunos” (“eles”) como grandes afetados passivamente pelos problemas discutidos, demonstrando uma posição de afastamento. No primeiro parágrafo, numa atitude metaenunciativa, L diz que as leis se apresentam “com palavras bonitas, como se realmente acontece-se tudo que está escrito em um pedaço de papel” (l. 2), chamando a atenção em seu texto para o poder da palavra. Inclusive, pode-se perceber que o descaso com a lei defendido por L tem um agente específico mencionado nas linhas 4 e 5: “pelo funcionários, pelo governo, pelo povo”. Em seguida, os mesmos agentes, “O governo, os funcionários” (l. 6) são culpabilizados por L por não divulgar os conhecimentos necessários aos alunos; isso fica claro na expressão “não fazem questão de nós mostrar, nós da o conhecimento” (l. 6 e 7). Mais do que culpabilizar, o Locutor novamente faz uma denúncia ao utilizar “não fazem questão”, uma expressão idiomática do português, que neste contexto significaria descaso, falta de comprometimento por parte de “O governo, os funcionários” (l. 6). Em seguida, L reafirma esse posicionamento, fazendo um movimento de afastamento e aproximação por meio das marcas pronominais: “pois é isso que eles querem, que [nós] não tenhamos conhecimento” (l. 8), testemunhando uma oposição entre a posição enunciativa de e<sup>1</sup> (L + alunos) e e<sup>2</sup> (governo e funcionários). No terceiro parágrafo, há um grande movimento de contraste entre “o que a lei diz” *versus* “o que a escola faz”.

E esses contrastes contribuem para marcar enfaticamente o posicionamento discordante em relação à escola por parte do Locutor.

- *Modalização discursiva*: No primeiro parágrafo, o Locutor apresenta o tema e, ao mesmo tempo, demarca seu posicionamento, calcado na modalidade epistêmica. No segundo parágrafo, L se vale mais enfaticamente da modalidade epistêmica, trazendo várias questões que marcam sua visão acerca do tema em discussão, como por exemplo em: “O governo, os funcionários não fazem questão de nós mostrar” (l. 6 e 7). No terceiro parágrafo, L pretende notabilizar que o estado prepara o aluno para uma avaliação interna (SARESP), e não para as avaliações externas e estudos universitários, como prevê a LDBE; em todo o parágrafo, prevalecem as modalidades volitiva, deôntica e epistêmica, demonstrando que aquilo que é desejo do aluno e imposição da lei não é de fato assegurado pela escola. Assim, L conclui: “eles querem somente mostra que os alunos estão aprendendo, mais aprendendo o que precisa pro saresp, o que não beneficia em nada os alunos” (l. 16 a 18), evidenciando um contraste por meio das modalidades volitiva e epistêmica. No último parágrafo do texto, o Locutor parece estar respondendo à terceira reflexão proposta na tarefa 1 (“O que você espera para o seu Ensino Médio?”), revelando uma postura epistêmica e volitiva, que servem para marcar um posicionamento discordante de L em relação ao ensino ofertado nas escolas públicas, além disso percebe-se o uso da modalização da possibilidade habilitativa, na medida em que o Locutor questiona-se sobre suas próprias capacidades em detrimento das oportunidades escolares.
- *Coesão textual expressiva*: O texto de Aline caracteriza-se pela presença constante de elementos coesivos. Novamente, destacarei as principais ocorrências, bem como aquelas que mais contribuem na argumentação proposta pela aluna. No primeiro parágrafo, ocorrem: "como se" (l. 2) utilizando-se de um operador de comparação e um conectivo de condição; "que" (l. 3) pronome relativo que remete a “pedaço de papel”, formando uma oração adjetiva explicativa. No segundo parágrafo, identificam-se: "pois" (l. 8) operador argumentativo de explicação; "isso" (l. 8 e 10) pronome demonstrativo que remete e resume os aspectos abordados no próprio parágrafo. No terceiro parágrafo, há duas ocorrências do operador "Mais"/mas (l. 14 e 18) operador argumentativo de contrajunção, com o objetivo de introduzir argumentos contrastivos mais fortes; "pois" (l. 15) operador argumentativo de explicação; e há também quatro ocorrências da forma



pronominal demonstrativa e relativa “o que” (grafada por duas vezes “oque”), fazendo a função de retomar e ligar orações. O quarto e último parágrafo conta com a presença do operador “mais”/mas (l. 21); “se” (l. 22) conectivo do tipo lógico de condição; “pois” (l. 24) operador argumentativo explicação; “isso” pronome demonstrativo que remete e resume os aspectos abordados no próprio parágrafo.

- *Período hipotético aprofundado*: identifica-se, no texto de Aline, o seguinte período hipotético nas linhas 22 a 25: (a) “se eu quero ser alguém na vida, realizar tudo que eu sonho” (prótase) / (b) “não posso me apoiar no que aprendo na escola” (apódase). Esse período inscreve-se no modo da possibilidade, e a postura adotada pelo Locutor frente a essa hipótese é habilitativa, no sentido de que se apela para a possibilidade de conseguir conquistar um objetivo. Como se pôde observar em alguns manuscritos anteriores, neste igualmente, L finaliza o texto com um período hipotético, após ter criado as bases necessárias em todo o restante do texto para sustenta-lo. O aprofundamento desse período se dá, na medida em que L explica a proposição condicional, dando a ver sua intenção de desenvolver a hipótese. É possível afirmar que o período hipotético com o qual L finaliza sua discussão interliga-se e responde às questões levantadas ao longo do texto, logo ele serve a um propósito argumentativo do sujeito que escreve.
- *Poder de metaforização*: No primeiro parágrafo, o Locutor diz que as leis se apresentam “com palavras bonitas, como se realmente acontece-se tudo que está escrito em um pedaço de papel” (l. 2); aqui se estabelece uma metáfora situada, na medida em que L cria uma similaridade entre “texto legislativo” (domínio-fonte) e um “pedaço de papel” (domínio-alvo). Essa metáfora poderia assim ser reescrita: “O texto legislativo é um pedaço de papel”. Pedacos de papel são comumente descartáveis, sem importância. Assim, para L, a lei é facilmente descartada, como pedacos de papel, isso evidencia que o sujeito que escreve consegue fazer uma denúncia em seu texto por meio de uma metáfora.
- *Engenhos da ironia*: “As leis tratam de tantos direitos que temos, com palavras bonitas, como se realmente acontece-se tudo que está escrito em um pedaço de papel,” (l. 1 a 3)...
- *Desvio criativo*: Na passagem: “assim é mais facil para controlar: O povo” (l. 9), aparentemente, o desvio gramatical “O povo”, no qual espera-se o uso da letra minúscula pela gramática normativa, marca uma ênfase naqueles que são

prejudicados por “eles” (e<sup>2</sup>). Pode-se dizer então, que a letra maiúscula em “O povo” (mesmo que tenha sido acidental ou deliberada) cumpre um propósito argumentativo no texto.

Vimos temos maiores com menos indícios, textos mais corretos gramaticalmente com zero indícios. No entanto, o texto de Aline despontou como uma agulha no palheiro. Ou, como uma rua brilhantemente ladrilhada.

Acredito que, ao escrever a respeito dessas questões que parecem ser tão caras a ela, a aluna deixa-se permear pela palavra, instaurando assim o *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003). O *trabalho de escrita* abre para aquele que escreve um lugar do não saber, ele é, dessa forma, uma via que possibilita a mudança de posição subjetiva, pois escrevendo, o sujeito sofrerá necessariamente os efeitos da escrita sobre o corpo, permitindo uma mudança em relação ao texto.

Como se pôde observar, o texto de Aline é abundante em ladrilhos. A aluna parece ter a sensibilidade de negociar, jogar, dialogar e trocar com seu leitor. É possível afirmar que Aline, ao escrever, coloca-se numa posição ética e responsável para com a palavra, e assim empreende um duplo movimento de responsabilidade, colocando-se no lugar de seu leitor.

O leitor da minha dissertação pode, ocasionalmente, ter ficado intrigado com a quantidade de desvios gramaticais cometidos por Aline. Em minhas análises, isso também foi um ponto provocante. Sendo assim, me propus a elencar os desvios cometidos pela Aluna, a fim de retomar a discussão empreendida no capítulo 2 (subseção 2.5), na qual me detenho mais profundamente acerca da questão autoria *versus* gramática.

#### 4.1.6.1. E a gramática?

Para que o leitor visualize mais detidamente os desvios de gramática e convenções da escrita cometidos por Aline, disporei, no quadro 36, a seguir, linha a linha, as inadequações observadas em seu texto. Ressalto ainda que os problemas de escrita decorrentes de escolhas vocabulares imprecisas e registro informal não serão aqui elencados como desvios.

<i>Quadro 36 – Descrição dos desvios cometidos pela aluna Aline no Manuscrito 30</i>			
<b>Linha</b>	<b>Tipo de desvio</b>	<b>Ocorrência no texto</b>	<b>Forma normativa</b>

2	Ortografia	acontece-se	acontecesse
4	Concordância	pelo funcionarios	pelos funcionários
4	Acentuação	funcionarios	funcionários
6	desintegração sintática (Anacoluto)	O governo, os funcionarios não fazer questão [...]	O governo e os funcionários [...]
6	Acentuação	funcionarios	funcionários
7	acentuação, conjugação verbal e colocação pronominal	nós mostrar, nós da o conhecimento [...]	nos mostrar, dar-nos o conhecimento [...]
7	Concordância	nosso direitos	nossos direitos
8	Acentuação	poís	pois
9	Acentuação	facil	fácil
9	Ortografia	O povo	o povo
9	Truncamento sintático	O povo os alunos acabam aceitando isso [...]	o povo. Os alunos acabam aceitando isso [...]
10	Ortografia e acentuação	átraz	atrás
10	Pontuação <sup>15</sup>	, muitas vezes	, muitas vezes,
11	Concordância	nem sabe que tem algum direito	nem sabem que têm algum direito
11	Conjugação verbal	corre	correr
11	Ortografia e acentuação	atraz	atrás
12	Ortografia	O ensino médio	O Ensino Médio
12	Acentuação	propoe	propõe
12	Segmentação	oque	o que
13	Segmentação	oque	o que
14	Conjugação verbal	entra	entrar
14	Ortografia	mais	mas
15	Segmentação, ortografia e acentuação	o aocontrario	o contrário
15	Concordância	eles nos prepara	eles nos preparam
16	Ortografia	saresp	SARESP
17	Conjugação verbal	mostra	mostrar
18	Ortografia	mais	mas
18	Segmentação	oque	o que
18	Ortografia	saresp	SARESP
20	Ortografia e acentuação	do ensino medio	do Ensino Médio
20	Segmentação	oque	o que
21	Concordância e pontuação	alguns professores são sim muito bom	alguns professores são, sim, muito bons
21	Ortografia	mais	mas
22	Acentuação	alguem	alguém

<sup>15</sup> Ao descrever problemas de pontuação relacionados ao deslocamento do adjunto adverbial de sua posição padrão, adotarei como desvio, com base em Cunha e Cintra (1985), apenas a falta de vírgula em adjuntos formados por duas ou mais palavras. Será considerado desvio, no entanto, situações na quais se pretendia marcar um realce do adjunto de corpo pequeno (uma palavra) e não houve devida a separação por vírgula.

Ao todo, somam-se quarenta desvios de gramática e convenções da escrita no texto de Aline. Comparado com os outros textos do *corpus*, nota-se que, em quantidade de problemas gramaticais, esse texto está dentre uma média de 25% daqueles em que a ocorrência de desvios é maior.

Analisando o quadro 36, vemos que os principais desvios dizem respeito a dificuldades ortográficas, com destaque para a acentuação das palavras. Na morfologia, a principal ocorrência se refere à segmentação dos morfemas. Com relação à sintaxe, o item mais recorrente refere-se à concordância nominal e verbal. Em suma: nenhuma área do currículo tradicional de gramática das aulas de Língua Portuguesa chegou a ser satisfatoriamente dominado por Aline. No entanto, outros recursos muito interessantes são usados pela aluna.

Penso ter podido cravar, definitivamente, a noção de que o domínio da gramática normativa não é pré-requisito para a escrita de textos mais autorais. Uma ressalva importante: minha militância não é pela abolição da norma gramatical, pelo contrário. O próprio Possenti (1996) já asseverara que um dos papéis fundamentais da aula de Língua Portuguesa é ensinar esse tipo de gramática. O professor deve oportunizar o acesso a análises e exercícios que levem o aluno a dominar mais precisamente a gramática normativa. O que penso ter podido ficar claro, sobretudo por meio da análise dos manuscritos de Gustavo (24) e Aline (30), é que um texto pode apresentar maior adequação à gramática normativa, e ainda assim não manifestar recursos que evidenciem a autoria; enquanto há exemplares que se afastam mais da normatividade, mas que mobilizam uma série de outros recursos que ladrilham o texto de formas muito interessantes e até mesmo bonitas.

## Considerações Finais

### *Poesia*

*Gastei uma hora pensando em um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.*

*(Carlos Drummond de Andrade)<sup>16</sup>*

“Se essa rua, se essa rua fosse minha, eu mandava, eu manda ladrilhar...” a metáfora presente no título desta dissertação remete a uma canção que inclui a dimensão do afeto para pensar a relação com o outro. “Eu ladrilho o caminho para o meu amor passar”. Se, como afirmei ao longo deste trabalho, o “texto” é como uma rua, e os “ladrilhos” feitos com pedras de brilhante enfeitam essa rua, então os “recursos linguístico-discursivos” são os “ladrilhos” que abrilhantam e transformam o texto em um lugar mais bonito de se passar.

A poética de Drummond também me acompanhou pelo próprio caminho que foi a escrita desta dissertação. A princípio, como pesquisador, suscitava-me uma dúvida: “o texto É autoral?”. “O Verbo Ser” me colocou em xeque em relação à produção textual dos estudantes de Ensino Médio. “Autoria é?”, “Autoria será?”. Para chegar a essas respostas, precisei construir um arcabouço teórico-metodológico (“tijolos, cimento, areia”) que daria sustentação às minhas análises. Mas, “no meio do caminho tinha uma pedra”, que eram os vários problemas e desafios contemporâneos que enfrentamos ao lidar com as questões concernentes ao ensino de Língua Portuguesa, bem como as duras restrições e coerções da gramática normativa que ainda estão absolutamente imbricadas nos sistemas de ensino. Em meio a isso, ouço “um barulho na escada”, pequenos barulhos ou “indícios” que desvelaram formas muito singelas de relação do aluno com a palavra. E, por fim, trilhando pelo caminho que foi a escrita deste texto, uma espécie de “máquina do mundo se abriu” (talvez, seja pretensão minha comparar o dispositivo dos graus de

---

<sup>16</sup> Poema “Poesia”, extraído da obra *Alguma Poesia*, de 1930.

autoria à complexidade da máquina do mundo que se abre para o sujeito lírico do poema de Drummond). Trata-se de uma ideia que se desvelou pelos caminhos do texto. Essa rua é minha, logo, seus ladrilhos eu vou encaixar, para o meu leitor passar.

Ao longo deste trabalho, compartilhei com o meu leitor uma série de textos produzidos por estudantes de Ensino Médio de uma escola pública, e pudemos perceber que eles têm muito interesse em compartilhar aspectos variados, a respeito de suas percepções das instituições sociais em que se inserem (família, igreja, escola etc.).

Os textos do *corpus* que foram selecionados para exemplificar os aspectos analisados ao longo do trabalho são dados exemplares que constituem um retrato da produção escrita dos estudantes secundaristas participantes da pesquisa. Porém, postulo, com pouca margem para erro, que esses dados podem representar processos muito parecidos aos que ocorrem nos textos de outros estudantes de Ensino Médio nas escolas públicas.

Para elaborar esta dissertação, uma questão intrigou-me e norteou-me, e a qual busquei responder com o apoio da bibliografia apresentada, da inspiração na cantiga “Se essa rua fosse minha”, dos poemas de Carlos Drummond de Andrade, e sem dúvidas, dos textos de estudantes do Ensino Médio. Busquei percorrer caminhos que me levassem a responder ao questionamento: Em textos argumentativos redigidos por alunos cursando o Ensino Médio em escola pública, quais recursos podem indicar a manifestação de uma escrita autoral?

Inicialmente, a hipótese de trabalho que estabeleci era a de que a autoria em textos redigidos por estudantes em contexto escolar pode ser aferida por meio de vários indícios, que são identificáveis e classificáveis a partir de marcas linguístico-discursivas.

Ao longo da escrita do trabalho, tal hipótese tornou-se cada vez mais palpável e concreta em meus intentos, de modo que busquei clarificá-la para o meu leitor, pois, enquanto professor, corretor de textos e analista da língua, certo incômodo se demonstrava latente diante de mim, quando cotejava um conjunto textual específico. Hipoteticamente, pensemos nos textos “A”, “B”, “C” e “D”, que apresentem recursos linguísticos e discursivos muito expressivos e muito diferentes entre si. Poderíamos dizer que eles estão num mesmo patamar de manifestação de uma escrita mais autoral?

Quando pensamos nas “competências” ou “parâmetros” adotados por alguns professores em suas aulas, ou aqueles usados para correção de redações nos vestibulares, logo se percebe que tais parâmetros de aferição não abarcam toda a complexidade e infinidade de recursos que podem, potencialmente, manifestarem-se na escrita de um

texto. Por isso, decidi agir propositivamente no que concerne especificamente à aferição de autoria em textos redigidos por estudantes da Educação Básica.

Para tal fim, propus-me, como objetivo geral, demonstrar, em textos argumentativos redigidos por alunos de Ensino Médio de escola pública, a diversidade dos recursos linguísticos que evidenciam os indícios de autoria. Meus objetivos específicos versavam: a) a respeito da possibilidade de traçar um panorama da produção escrita de alunos de Ensino Médio, diferenciando as características dos textos com mais ou menos autoria; e, b) tendo em vista a necessidade de se levar os estudantes do Ensino Médio a escrever textos autorais, propus-me discutir e elaborar a noção de graus de autoria.

Meu trabalho esmiuçou vários aspectos linguísticos e discursivos que, quando se manifestam no texto do estudante, fazem com que ele se torne “mais autoral”, sendo assim esses aspectos podem e devem ser mostrados para o aluno. O professor de língua materna, adotando uma postura de cumplicidade com os estudantes e com as práticas de escrita, pode conduzir seu trabalho de forma a levar o aluno a conquistar os mais altos graus na escala de autoria.

Como resultados das análises empreendidas nos textos dos estudantes, salientaram-se alguns recursos linguísticos e discursivos, que deram a ver indícios de autoria. Pude testemunhar, nos textos, diversas formas encontradas pelos estudantes para: fazer ecoar outras vozes no texto, demonstrar uma postura diante de outros dizeres, modalizar seu discurso para atingir determinadas impressões, elaborar metáforas e ironias efetivas aos objetivos da argumentação, criar e testar hipóteses. Houve também aqueles que erraram, mas erraram com estilo. Houve textos em que poucos ou nenhum desses recursos se demonstrou efetivo na construção de um projeto enunciativo.

Daí, pude propor uma escala para aferir os graus de autoria, levando em consideração a necessidade de acompanhar a conquista da autoria por parte de sujeitos em formação. Essa escala é um dispositivo que, como penso ter demonstrado, pode possibilitar um modo prático de registrar o quão autoral cada texto pode ser, por meio da manifestação de diferentes indícios. Assim, evidenciei, nas análises empreendidas, que os indícios de autoria se manifestam em cada unidade textual, fazendo com que aquele texto especificamente tenha um grau mais alto ou mais baixo na escala de autoria; tratei de demonstrar também que os indícios de autoria não são hierarquizados, isto é, não é ideal nem vantajoso classificarmos um recurso linguístico-discursivo como superior ou

inferior a outro. Além disso, os graus de autoria aqui propostos são aferidos com relação ao texto argumentativo.

Os resultados da aplicação dessa escala mostraram que, do *corpus* coletado, 65% dos textos aparecem nos níveis mais baixos da escala de graus de autoria (níveis 0 e 1), enquanto uma parcela de apenas 10% alça postos mais altos na escala (níveis 4 e 5). Tal resultado é ao mesmo tempo, curioso, preocupante, revelador, mas também instigante. Instiga-me a pensar mais detidamente na aula de Língua Portuguesa como um espaço privilegiado para levar o aluno a conquistar autoria.

Penso ter esclarecido também alguns pontos que transversalizam a questão da autoria. Um deles, sem dúvida, é a questão da gramática normativa *versus* a manifestação de uma escrita mais autoral. Busquei demonstrar que um aspecto não tem ligação direta com o outro (mas tangencial sim). Inicialmente, procurei demonstrar que para conquistar a autoria, o aluno precisa conseguir administrar, em seu texto, duas instâncias: o bom funcionamento da gramática internalizada, e a sua colocação a serviço de um projeto enunciativo.

Para tanto, o professor precisa adotar uma concepção de língua (GERALDI, 1991; POSSENTI, 1996) que dê sustentação ao seu trabalho. Porém, muitas vezes, de acordo os autores, o que se observa na prática de muitos docentes são formas não muito claras de conceber a língua e suas variações, bem como se nota certa dificuldade de concatenar determinados conceitos à prática. Um fato para o qual Possenti faz vistas é o de que é necessário ter em mente que as línguas são complexas e os alunos (seres humanos em geral) também o são. E arremata: “Enquanto estes dois pontos não ficarem claros, continuaremos reprovando na escola exatamente aqueles que a sociedade já reprovou, enchendo as salas especiais e curtindo o fracasso dos nossos projetos” (POSSENTI, 1996, p.22)

Nessa perspectiva, portanto, trabalhar com a Língua Portuguesa no contexto escolar é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado. Se o docente, de forma ética, política e responsável, visa a desenvolver uma forma de ensino que leve o aluno ao estabelecer relações mais profícuas com a escrita em sua própria língua, é importante compreender o funcionamento do sistema linguístico hoje (numa perspectiva sincrônica), e no passado (na perspectiva diacrônica), levando os alunos a um processo de mobilização de diversas habilidades, para a produção de diferentes textos orais e escritos. É preciso enfrentar o medo de levar o aluno a construir “ruas” (textos), onde seja



seguro seu amor (o leitor) passar. Trata-se de um trabalho que pressupõe, como foi dito, afetos: cuidado, carinho, empatia.

O processo de conquista de uma escrita mais autoral pressupõe um percurso, que não está dado, nem pronto. Esse percurso vai de um tempo zero ( $t_0$ ) a um tempo X ( $t_x$ ) que não se sabe quando será, mas está num porvir. As delícias e dissabores fazem parte desse caminho e servem para construirmos respostas a quaisquer movimentos que se apresentem nos textos. Sejam eles ladrilhos de brilhante, ou buracos abertos no meio da rua.

Diante de tal panorama, acredito que seja importante traçar caminhos propositivos para o trabalho com a leitura e com a escrita nas aulas de língua portuguesa. Acredito que o professor pode, primeiramente, criar um compromisso político com o ensino de língua, desenvolvendo um programa que priorize as atividades de leitura e escrita. “Priorizar” não significa somente “trabalhar em maior quantidade”, significa apostar nas práticas de leitura e escrita como uma potencialidade para mobilização e mudança de posição subjetiva do aluno. Significa assumir um compromisso com o passado histórico. Significa que, lendo e escrevendo, o aluno pode coadunar seu desejo a uma memória que o precede.

Nesse sentido, para ensinar a ler e a escrever, o professor pode criar um espaço de interlocução menos imaginado e artificial, e mais experienciado, dinâmico e aberto às artimanhas da linguagem como, por exemplo, a polissemia, a ambiguidade, a lógica, os jogos linguajeiros, ou os recursos estilísticos da metáfora ou da ironia, que aqui foram apresentados como indícios de autoria, por exemplo. Atividades, portanto, que podem instigar o aluno a ter uma atitude epilinguística em relação à escrita.

Atualmente, em muitos contextos, sobretudo - e infelizmente - o escolar, a linguagem, vem sendo utilizada no sentido de priorizar a atividade e não o trabalho (ROSSI-LANDI, 1985). Assim, vemos constantemente, na aula de Língua Portuguesa, alunos e professores reproduzirem algo que está dado sem se implicar com uma reflexão sobre o próprio fazer linguístico, sem a reflexão dos sujeitos sobre sua inserção na construção social e histórica através da linguagem. Retomando: “ladrilhar” é sair da posição confortável da reprodução e passar a uma posição singular de transformação.

Por isso, professores que apostam em um trabalho cujo norte seja a conquista de relações mais criativas com a linguagem serão incentivadores ao trabalho linguístico e não à simples atividade linguística. Isso implica a tomada de uma posição responsável. Assim, a conquista de uma escrita mais autoral por parte dos estudantes da Educação Básica ocorre de forma gradual, não homogênea e compartilhada entre pares, afinal a

partilha pode se configurar como um recurso muito produtivo na conquista de formas de se ladrilhar um texto.

## Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Rideel, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 39, IEL/UNICAMP, p. 25-42, 1982.

\_\_\_\_\_. As não-coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa – estudo lingüístico e discursivo da modalização autonímica. In: **Palavras incertas**; as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p.13-28.

AZEVEDO, Isabel C. M. de. **A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio**: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: **Problemas de Linguística Geral I**. 5 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833 (publicação original). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0298.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **Redação no ENEM 2016**: cartilha do participante. Brasília, DF, 2016. 64 p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v26i2p241-259. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64266>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CARDOSO, Elis de Almeida. **Drummond: um criador de palavras**. São Paulo : Annablume; Fapesp, 2013.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2003. CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, ano XXII, n. 23, p. 7-24, 1º-2º sem. 2003. Disponível em: <<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

COSTA, Renata de O. **Pequenos publicitários: a persuasão na escrita de crianças**. 2014. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. Índícios de estilidade: estilo e autoria em textos de crianças do ensino fundamental. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUANDOS EM ESTUDOS DISCURSIVOS, 7. p. 266-280, 2016, São Paulo. **Anais Eletrônicos**. São Paulo: USP, 2016. Comunicação. Disponível em: <<http://eped.fflch.usp.br/node/21>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **A(r)risar-se: o estilo na escrita de crianças**. 2019. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COX, Maria Inês Pagliarini. Os tempos do texto na sala de aula. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, n. 8, 2004. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/1129/893>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo**: edição de bolso. PEREIRA, Cilene da Cunha (Org.) Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre : L&PM, 2010.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.

DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DUCROT, Oswald. **Provar e dizer**: linguagem e lógica. Tradução Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima Gonçalves Moreira e Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: Global, 1981.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5648/4116>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**. Tradução António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa : Nova Veja, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 14<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Gilberto; MONKEN, Priscila Mattos. Postura epistêmica e parafraseabilidade diferencial em condicionais. **Revista de Estudos da Linguagem**, [SI], v. 19, n. 2, pág. 127-140, dec. 2011. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2566>>. Data de acesso: 16 jan. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.19.2.127-140> .

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Multimodal metaphors and practical argumentation: discussing rhetorical effects and modes of articulation between modalities. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 801-844, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.2.801-844>

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; ISOLA-LANZONI, G.; WEISS, W. "“Entendeu ou quer que Desenhe?”: Metáforas Multimodais Aplicadas ao Ensino de Língua Portuguesa", p. 31 -56. In: AZEVEDO, I. C. M.; COSTA, R. F. **Multimodalidade e**

**Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas.** São Paulo: Blucher, 2019. DOI: <http://doi.org/10.5151/9788580394085-02>

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; ZELIC, H. C. Relacionar-se é investir: ideologia, cognição e metáfora no discurso sobre relacionamento em revistas femininas para o público adolescente. In: NASCIMENTO, L.; MEDEIROS, B. W. L. (org.). **Análise do discurso e análise crítica do discurso:** heranças, métodos, objetos. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016. p. 64-91.

HIRATA-VALE, Flávia Bezerra de Menezes. Articulação de orações no português escrito o Brasil: as orações condicionais. **Scripta**, v. 5, n. 9, p. 126-142, 2001. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6165709>> . Acesso em: 15 Jan. 2021.

HOUAISS, A. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia (Orgs.) – 1. e.d. – São Paulo : Moderna, 2015.

KOCH, Ingedore G. V. 4 - Uma visão argumentativa da gramática: os operadores argumentativos. **Letras de Hoje.** Porto Alegre, v. 16, n. 2, Jun. 1983, p. 71-77.

Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17692>>. Acesso em 02 Jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual.** 22. ed. São Paulo : Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2013.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By.** Chicago: University of Chicago Press, 1980. DOI: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470993.001.0001>

LEMOS, Claudia T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, p. 61-72, 1977.

MACHADO, Ida Lucia. A ironia como fenômeno linguístico-argumentativo. *Revista de Estudos da Linguagem*, ano 4, número 3, v. 2, jul/dez. 1995, p.141-153. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1017>>. Acesso em: 20 Jan. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.3.2.141-153>.

\_\_\_\_\_. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v. 9, n. 1, pág. 108-128, Jul. de 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732014000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Jan. de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000100008>.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Tradução Ignacio Sánchez de la Yncera. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, La Rioja, n. 62, p. 193-242,

1993. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766796>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARÍN-ARRESE, Juana. Stancetaking and inter/subjectivity in the Iraq inquiry: Blair vs. Brown. In: MARÍNARRESE, Juana; CARRETERO, Marta; ARÚS, Jorge; VAN DER AUWERA, Johan (Orgs.) **English modality: core, periphery and evidentiality**. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, 2013, p. 411-445.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTIN, James; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York/Hampshire: Palgrave/Macmillan, 2005.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. **Linguagem em (Dis)curso**, Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 519-539, set.-dez. 2008. Disponível em: <[http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/399/419](http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/399/419)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. Introdução à Estilística : a expressividade na Língua Portuguesa. 4 ed. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2011.

MELO, L. B. **Metáforas em línguas indígenas: conceptualização de emoções**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2019. Dissertação de Mestrado.

MORENO, Ana Carolina. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. **G1**, Educação, 6 dez. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado ou: a modalização na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 151-221.

NEVES, Maria Helena; BRAGA, Maria Luiza. Hipotaxe e Gramaticalização: uma Análise das Construções de Tempo e de Condição. **Revista Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [Online], v. 14, n. 3, 1998. [sem paginação] Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43403>>. Acesso em: 15 Jan. 2021

OLÍMPIO, Hilda de O. O percurso teórico de Oswald Ducrot na defesa de uma argumentação linguística. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 4, n. 4, p. 37-50, 2010. Disponível em:

<<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5232>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PEIXOTO, Jacqueline dos Santos. A avaliação do emprego de operadores e conectivos argumentativos. IN: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. (org.) **Textos dissertativo-argumentativos** : subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

PEREIRA, Luísa Álvares; GRAÇA, Luciana. O trabalho do professor na aquisição da escrita do artigo de opinião: o caso da sequência didática. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jun. 2015 p. 15-32. Disponível em: <<http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/210>>. Acesso em: 20 Jun. 2015

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1969) **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, Sírio. Metaenunciação: uma questão de interdiscurso e de relevância. **Revista De Estudos Da Linguagem**. Belo Horizonte-MG, v.9. n.1. jan./jun. 2000, p.91-108. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28891>>. Acesso em: 11 Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Indícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan.-jun. 2002. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>>. Acesso em 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan.-jun. 2013. Disponível em:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

QEDU. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

RIOLFI, Claudia Rosa. **Linguagem e pensamento**. Curitiba : IESDE Brasil S.A. 2006.

\_\_\_\_\_. **A língua espriada**. Campinas: Mercado de letras, 2015.

RIOLFI, Claudia R.; IGREJA, Suelen G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 311-324, 2010.

RIOLFI, Claudia Rosa e MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, São Paulo, vol. 13, n. 24, p. 98-121, jun. 2008.

RIOLFI, Claudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. Alunos que erram: os paradoxos entre o uno e o múltiplo na produção textual. In: MRECH, Leny M.; PEREIRA, Marcelo



R. (Org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. p. 91-102.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado**. São Paulo: Difel, 1985.

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/42305>>. Acesso em 27 mar. 2020.

SANTOS, [Bárbara Ferreira](#); RIBEIRO, [Marcelo](#). Brasil está entre os piores em ranking mundial de educação. **Exame**, Brasil, 6 dez. 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2011. 260 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em 01 nov 2018.

SARESP. Disponível em: <<https://saresp.fde.sp.gov.br/Default.aspx>>. Acesso em: 09 Jan. 2021.

SILVA, Paulo Nunes da. Genre, contents and segmentation: in search of the text plan. **Diacrítica**, Braga, v. 30, n. 1, p. 181-221, 2016. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0807-89672016000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672016000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 20 jan. 2021.

SILVA, Ana Carolina Barros; RIZZO, Carlos Henrique, PEREIRA Carolina de Jesus Subversões e desobediências : entre movimentos errantes de leitura. In: RIOLFI, Claudia (Org.); BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Leituras Errantes**. São Paulo : Paulistana, 2019, p. 60-82.

TAPSCOTT, Don. **Growing up digital: the rise of the net generation**. New York: Mc. Graw-Hill, 1998.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr.-jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VEREZA, S. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 3, p 487-506, 2007. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/374](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/374).

VEREZA, S. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 41, p. 199-212, 2010.

VEREZA, S. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 55, n. 1, p. 108-124, p. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v55i1.8636598>.

VEREZA, S. Mal comparando...: os efeitos argumentativos da metáfora e da analogia numa perspectiva cognitivo-discursiva. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n; 40, p. 18-35, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2016v20n40p18>.

VIEGAS, Ilana da Silva R. Os verbos dicendi na construção de personagens da literatura brasileira. **Soletras**, São Gonçalo, n. 16, p. 118-129, jul.-dez. 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5016/3693>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Variação linguística, texto e ensino. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5139>> Acesso em: 08 Jan. 2021

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300016&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300016&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 24 dez. 2018.

# Anexos

## Anexo 1

### Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96.

#### TÍTULO I - Da Educação

**Art. 1º.** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

#### TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

**Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

#### CAPÍTULO II - Da Educação Básica - Seção I - Das Disposições Gerais

**Art. 22º.** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

**Art. 23º.** A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

#### Seção IV - Do Ensino Médio

**Art. 35º.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

**Art. 36º.** O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

## Anexo 2

### Não É Sério

Charlie Brown Jr

Eu vejo na Tv o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério

Sempre quis falar  
Nunca tive chance  
Tudo o que eu queria  
Estava fora do meu alcance  
Sim, já  
Já faz um tempo  
Mas eu gosto de lembrar  
Cada um, cada um  
Cada lugar, um lugar  
Eu sei como é difícil  
Eu sei como é difícil acreditar  
Mas essa porra um dia vai mudar  
Se não mudar, pra onde vou...  
Não cansado de tentar de novo  
Passa a bola, eu jogo o jogo  
3x

Eu vejo na Tv o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério

A polícia diz que já causei muito distúrbio  
O repórter quer saber porque eu me drogo  
O que é que eu uso  
Eu também senti a dor  
E disso tudo eu fiz a rima  
Agora tô por conta  
Pode crer que eu tô no clima

Eu tô no clima, eu tô clima  
Eu tô no clima, segue a rima

Revolução na sua mente você pode você faz  
Quem sabe mesmo é quem sabe mais  
Revolução na sua vida você pode você faz  
Quem sabe mesmo é quem sabe mais  
Revolução na sua mente você pode você faz  
Quem sabe mesmo é quem sabe mais  
Também sou rimador, também sou da banca  
Aperta um do forte que fica tudo a pampa  
Eu to no clima! Eu to no clima ! Eu to no clima  
Segue a Rima!

(repete tudo)  
Sempre quis falar....

"O que eu consigo ver é só um terço do problema  
É o Sistema que tem que mudar  
Não se pode parar de lutar  
Senão não muda  
A Juventude tem que estar a fim,  
Tem que se unir,  
O abuso do trabalho infantil, a ignorância  
Só faz destruir a esperança  
Na Tv o que eles falam sobre o jovem não é sério  
Deixa ele viver! É o que Liga."

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/nao-e-serio.html> Acesso em: 20 nov. 2018.

### Anexo 3

#### Texto “Escola sem Ideologia”

Horário de entrada e saída é ideologia.  
Ter 40 alunos enfileirados em uma sala retangular é ideologia.  
Uso de uniforme é ideologia.  
Separar-nos por idade e nível de aprendizado é ideologia.  
Aplicação de provas e o sistema de castigos e recompensas é ideologia.  
Ter aulas de história e matemática em uma razão de 1 pra 3 é ideologia.  
Ter uma única aula de produção textual por semana é ideologia.  
Ter um limite de faltas e ser proibido de usar todo o espaço escolar é ideologia.  
Passar três anos falando de formas geométricas, projeções, ilusões espaciais e nunca ir a campo para testemunha-las é ideologia.  
Passar três anos decorando os ácidos, bases, sais e compostos orgânicos, mas nunca produzi-los em laboratório é ideologia.  
Passar três anos aprendendo sobre a história do povo catarinense, mas nunca ir ao Palácio Cruz e Sousa é ideologia.  
Passar três anos estudando a homeostasia do corpo humano, mas nunca ter acesso a um cadáver aberto é ideologia.  
O professor ser obrigado a passar o conteúdo de maneira tecnicista, impessoal, racionalista e desvinculada do cotidiano é ideologia.  
A escola sem ideologia é ideologia

Lara Correa

Fonte: Facebook.com

## Anexo 4

### PROPOSTA DE REDAÇÃO DISSERTATIVA

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: **MELHORIAS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL - UM DESAFIO DE TODOS**. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

#### TEXTO I

##### TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Brasil/MEC/LDBE

#### TEXTO II

**Tabela – Número de Escolas no Brasil, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – 2013**

	Total de Escolas	Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Acessibilidade a alunos com deficiência física	Quadra de Esportes
EF - EP	118.914	43,9%	47,6%	50,3%	19,4%	32,1%
EF - RP	22.346	84,4%	92,0%	57,1%	34,4%	57,2%
EM - EP	19.400	87,7%	93,2%	91,5%	39,4%	75,5%
EM - RP	8.050	93,2%	98,1%	80,3%	44,7%	80,9%

Legenda: **EF** = Ensino Fundamental / **EM** = Ensino Médio / **EP** = Escola Pública / **RP** = Rede Privada

Fonte: MEC/Inep/Deed. (Adaptado)

#### TEXTO III





O texto I é o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) que apresenta os princípios fundamentais da educação escolar. O texto II apresenta os dados dos recursos disponíveis nas escolas brasileiras de acordo com o Censo Escolar de 2013. O texto III é uma tirinha do garoto Armandinho, personagem de uma rede social, passando uma mensagem positiva sobre boa vontade em fazer algo. É possível relacionar os três textos? Reflita: Os **objetivos** da educação no Brasil são atendidos? Os **recursos** disponíveis nas escolas são efetivamente usados? As **pessoas** que compõem a comunidade escolar trabalham na construção de uma educação melhor? Pense nesses três aspectos a fim de amarrá-los e usá-los em favor de seus argumentos.

## Anexo 5

### PROPOSTA DE REDAÇÃO – MODELO ENEM

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS** apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

#### TEXTO I

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

Fonte: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)

#### TEXTO II

##### Programa Nacional Biblioteca Escolar – Dados da Distribuição (2000-2008)

PROGRAMA	ALUNOS	ESCOLAS	LIVROS	FINANCEIRO
PNBE 2000	-	18.718	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003	18.010.401	141.266	49.034.192	110.798.022,00
PNBE 2005	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	13.504.906	46.700	7.233.075	46.509.183,56
PNBE 2008 (EI)	5.065.686	85.179	1.948.140	9.044.930,30
PNBE 2008 (EF)	16.430.000	127.661	3.216.600	17.336.024,72
PNBE 2008 (EM)	7.788.593	17.049	3.956.480	38.902.804,48

Fonte: MEC/Inep/Deed. (Adaptado)

**Tabela – Número de Bibliotecas ou Salas de Leitura Disponíveis na Escola – Brasil – 2013**

	Total de Escolas	Biblioteca ou Sala de leitura
Ensino Fundamental – Escola Pública	118.914	43,9%
Ensino Fundamental – Rede Privada	22.346	84,4%
Ensino Médio – Escola Pública	19.400	87,7%

Ensino Médio – Rede Pública	8.050	93,2%
-----------------------------	-------	-------

Fonte: MEC/Inep/Deed. (Adaptado)

### TEXTO III

“A escola e, por extensão, a biblioteca escolar não são as únicas instituições que devem abrigar os serviços de informação educativos, mas são os espaços privilegiados para tal. [...] Propomos que a biblioteca seja um espaço de socialização, que tenha como objetivo a construção de interações/inter-relações não só informacionais, mas também culturais, comunicacionais, ambientais pessoais e sociais. Para que esse objetivo seja alcançado, é insuficiente promover o acesso à informação e à cultura, solução frequentemente presente nas políticas públicas e em programas governamentais e institucionais. Mais do que isso, é fundamental que ocorra a apropriação da instituição biblioteca e seus produtos e serviços pela criança, pelo jovem e pelo cidadão. Para tanto, a diversidade cultural em seus variados aspectos – socioeconômico-culturais, geográficos, de faixa etária, cronológicos, de linguagens e de mídias – deve ser o conceito fundador das noções orientadoras não só da construção física mas também das ações cotidianas da biblioteca.”

AMARO, Regina Keiko Obata F. *Construção interativa da biblioteca escolar*. In: MACEDO, Neuma Dias de. **Biblioteca escolar em debate**. São Paulo: SENAC, CRB-8, 2005. (Adaptado)

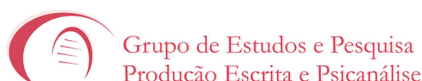
### INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

### Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

## Anexo 6



Faculdade de Educação da Universidade de  
São Paulo

Site: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.htm>

Contato: [geppep@usp.br](mailto:geppep@usp.br)

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado e qualificado, tenho ciência e concordo, inequívoca e expressamente, que textos produzidos por meu/minha filho/a \_\_\_\_\_ serão doados à pesquisa: **ESCRITA E ESTILO NO ENSINO MÉDIO: O assujeitamento do aluno e as suas relações com as polêmicas do século XXI**, desenvolvida pelo pesquisador **Carlos Henrique Rizzo Pereira**, RG 36.035.960-7, membro do *Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, orientado por Claudia Rosa Riolfi, os quais podem ser contatados pelos e-mails [carlos.henrique.pereira@usp.br](mailto:carlos.henrique.pereira@usp.br), ou [riolfi@usp.br](mailto:riolfi@usp.br), respectivamente, ou pelo telefone (11) 979991911. O presente trabalho tem por objetivos: **Geral:** Por meio da análise de textos argumentativos redigidos por alunos de ensino médio da escola pública, mapear os matizes de seu assujeitamento aos discursos do senso comum. **Específicos:** a) Mapear os discursos que aparecem como pano de fundo nos textos dos alunos; b) Analisar o modo como os alunos se relacionam com os discursos presentes nos seus textos; e c) Buscar, nos textos dos alunos, indícios de estilo que apontem para a conquista da autoria.

Ao assinar este termo, estou ciente de que:

- a) tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- b) a qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho;
- c) os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa;
- d) as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento;
- e) as análises dos textos, tendo em vista o cotejamento de versões diferentes, sejam publicadas em forma de estudo científico, em qualquer forma (artigos, livros, revistas, CD-rom, sites e outros), ficando preservada a divulgação de identidade e/ou foto; e
- f) alguns fragmentos dos textos sejam reproduzidos a título de exemplo em exposições orais (Comunicações, Palestras, Conferências e similares) e/ou em textos impressos.

Cientes e de acordo:

Responsável: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_